

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação

Relatório de Estágio

# O Encontro das Ciências da Educação com um “Eu” Profissional num Contexto de Trabalho Formativo

A Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de  
Gondomar

Isabel Amorim

2009/2010



Isabel Conceição Ferreira Amorim

*“O Encontro das Ciências da Educação com um “Eu”  
Profissional num Contexto de Trabalho Formativo. A  
Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de  
Gondomar”*

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de  
Ciências da Educação da Universidade do Porto, para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Com orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Arianne Cosme



## **Resumo**

No âmbito do mestrado em Ciências da Educação, e na sequência da realização de um estágio curricular na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar, surge o presente relatório para dar conta da experiência prática vivida num contexto de trabalho. A questão central que orientou a concretização deste relatório assenta na reflexão acerca da construção de um “eu” profissional, tendo em conta um conjunto de conceitos, saberes e conhecimentos inerentes a uma formação teórico-académica, e do seu encontro com um contexto de estágio, potencialmente, formativo. A prática fundamenta a acção e é em contexto de trabalho, em relação directa com uma prática que se pode desenvolver uma profissão. Desta forma, em vez de falarmos de uma profissão que nos defina, falamos de profissões, e questionamos, tanto as amarras e as fronteiras inerentes ao saber especializado, como as fronteiras inerentes à prática de uma profissão, num determinado contexto.

Os olhares e as posturas que uma formação teórico-académica nos pode conceder, permitem-nos tornar os contextos de trabalho significativos e formativos. Por sua vez, a prática, na imprevisibilidade da acção num contexto de trabalho desafiador, faz-nos questionar, complexificar e reconstruir essa formação especializada, construída nos limites de um campo de saber específico.

O encontro entre teoria e prática, saber especializado e saber vivido, formação académica e formação em contexto é inevitável, precisamos é de estar presentes, atentos e implicados quando ele ocorre, para, desta forma, tirarmos o melhor proveito desta confluência. O encontro entre a nossa formação teórica, concretamente das Ciências da Educação, com o potencial formativo dos contextos de trabalho, faz-nos construir profissionalidades.



## **Abstract**

Under the Master's degree in Education's Science and, upon the realization of a traineeship at the Commission for Protection of Children and Youth of Gondomar, this report accounts lived experience in a work context. The main question that guided the implementation of this report is based on reflection at the construction of an "I" professional, according to a set of concepts and abstract knowledge inherent an theoretical-academic formation, and his encounter with a context, potentially, formative. The practice bases the action and in context with the workplace, in direct relationship with a practice that can develop a profession. Thus, instead of talking about a profession that defines us, we talk about professions and questioned both the moorings and boundaries, inherent to expertise knowledge, as the boundaries inherent in the practice of a profession in a given context.

The views and attitudes that a theoretical-academic formation can give us, allows us to make the contexts of meaningful and training work. In turn, the practice, the unpredictability of the action, in a context of challenging work, makes us wonder, complexify and rebuild this specialized formation, built on the limits of a field of a specific knowledge.

The meeting between theory and practice, expertise and lived knowledge, academic formation and formation in context is inevitable, it need's us to be present, concentrated and involved when it occurs, for thus we take the best advantage of this confluence. The meet between our theoretical education, specifically in the case of Education's science, with the formative potential of the work contexts, makes us build professions.





## Résumé

Dans le cadre du cours de post graduation en Sciences de l'Éducation et, l'issue d'un stage à la commission pour la protection des enfants et des jeunes de Gondomar, ce rapport apparaît pour rendre compte de l'expérience vécue dans un contexte de travail. La question centrale qui a guidé la concrétisation de ce rapport est basé dans la réflexion sur la construction d'un «Je» professionnel, en tenant compte de toute une gamme de concepts, de savoirs et connaissances abstraits inhérents à une formation théorique et académique, et sa rencontre avec un contexte, potentiellement, formatif. La pratique fonde l'action et c'est dans le lieu de travail, en relation directe avec une pratique, qui nous pouvons développer une carrière. Ainsi, au lieu de nous parlons d'une profession qui nous définit, nous parlons de professions et demandons tant les amarres et les limites inhérentes à un savoir spécialisé, que les limites inhérentes à l'exercice d'une profession dans un contexte déterminé.

Les regards et les attitudes que la formation théorique et académique peut nous donner, nous permet rendre les contextes de travail significatifs et formatifs. De son côté, la pratique, le caractère imprévisible de l'action dans un contexte de travail stimulant, nous fait interroger, complexifier et reconstruire cette formation spécialisée, construit sur le bord d'un champ de connaissances spécifiques.

La réunion entre la théorie et la pratique, le savoir spécialisé et le savoir vécu, de la formation dans le contexte et la formation académique est inévitable, il faut être présent, attentif et impliqué quand il se produit, car ainsi nous tirer le meilleur parti de cette confluence. La rencontre entre notre formation théorique, en particulier des Sciences de l'Éducation, avec le potentiel de formation des contextes de travail, nous fait construit professions.



A ti Dinis, por seres vida e por nos tornares  
mais felizes com o teu sorriso.

A ti José Eduardo, por seres um irmão e  
um verdadeiro amigo.

A ti Nuno Miguel, por alegrares as nossas  
vidas;

A ti Beatriz, por seres símbolo de amor e  
perseverança;

A ti Maria, por enterneceres os nossos  
corações;

A ti João Carlos, por já representares luz.



## **Agradecimentos**

Aos meus pais, irmãos e irmãs, por terem sido sempre o meu pilar e por também estarem ao meu lado na fase de estágio e concretização do presente relatório. Obrigada por todo o apoio e por acreditarem em mim;

À Raquel Monteiro, a minha camarada de estágio, por ter sido decisivo estarmos lado a lado. Obrigada por tantas vezes teres ouvido os meus desabafos e por me teres confiado os teus. Agradeço-te a cumplicidade;

À Câmara Municipal de Gondomar pela possibilidade de concretização de um estágio curricular;

À Dr<sup>a</sup>. Helena Loureiro pela extraordinária colhida na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar;

Às minhas colegas de gabinete: Paula, Rosa, Tatiana, Susana e Márcia. Obrigada por me ajudarem a construir a minha profissionalidade em contexto. Obrigada por me terem feito sentir uma de vós e por terem partilhado tantas coisas comigo;

A todos/as os/as colaboradores/as que integram os Serviços do Edifício “STOP”, em especial ao Sr. Vítor, o profissional dos “sete ofícios”. Obrigada por me receberem tão bem;

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, em especial à Professora Arianne Cosme e ao Professor Rui Trindade. Obrigada pela discussão de ideias e por terem a preocupação de nos dotarem de um olhar divergente. Obrigada pela partilha e por terem tornado o meu percurso académico tão rico e significativo.



## **Abreviaturas**

**GAMP** (Grande Área Metropolitana do Porto);

**CPCJ** (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens);

**CPCJ's** (Comissões de Protecção de Crianças e Jovens);

**CPCJG** (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar).





# Índice :

Introdução

## I.Capítulo:Para uma Contextualização de Conceitos e Dimensões

Conhecendo o Município de Gondomar

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens: Recuando na história

O Conceito de maus-tratos

O reconhecer dos Direitos da Criança

Crianças e Jovens em Risco

As leis de Protecção de Crianças e Jovens em Risco

De Comissão de Protecção de Menores a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

A Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar

## II.Capítulo:Para uma Auto-reflexão e um Auto-conhecimento

Entrada na instituição/terreno

Sentimentos e pensamentos

Dificuldades sentidas

Processo Gradual de Crescimento Intelectual e Profissional

Momentos-chave na construção de conhecimentos

Relação Profissional-utente

O Diagnóstico como conhecimento

Trabalho em equipa

## III.Capítulo: Construção de um “eu” Profissional num Contexto de Estágio Formativo

Construir profissões

Contextos de Trabalho Potenciadores de Aprendizagens e Construções.

O lugar das Ciências da Educação: Aprender a Aprender

## IV.Capítulo:Questões que se levantam: Pistas Futuras

O Conflito como Momento de Aprendizagem

Mediação transformativa e formativa

Relação técnico-utente: que intervenção?

Imposição contra a mudança ou para a mudança?

Comunicação/silêncio

Considerações finais

Referências bibliográficas

## **Introdução**

No âmbito da realização do 2º Ciclo de Estudos em Ciências da Educação e da concretização de um estágio curricular na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar (CPCJG), surge o presente relatório como palco de reflexão e problematização em torno dos conteúdos e conceitos trabalhados e construídos ao longo da licenciatura e mestrado em Ciências da Educação, por referência à prática desenvolvida em contexto de estágio. Por outro lado, proceder-se-á, igualmente, a uma problematização desta última de acordo com os referenciais teóricos de que a formação académica nos dota. Este relatório trata, por isso, do encontro entre uma formação teórico-académica com uma formação prático-contextual onde incide a reflexão sobre a construção do sujeito, enquanto sujeito profissional, e sobre o contexto de estágio, como contexto altamente formativo. Desta forma, construir-se-á uma reflexão da profissionalidade por referência à formação académica e por referência ao contexto de trabalho como formativo, admitindo a mútua potencialização e a mútua fundamentação destes dois campos, sendo que fazem parte de uma só realidade – a da construção do sujeito profissional.

No primeiro capítulo, ao qual chamarei: “Para uma Contextualização de Conceitos e Dimensões”, pretendo fazer a apresentação do Município de Gondomar, dando conta de aspectos geográficos, populacionais, económicos, sociais, culturais e educacionais, admitindo que é importante conhecermos, a todos estes níveis, a realidade do local de estágio onde vamos desenvolver o nosso trabalho e construir a nossa profissionalidade. Ainda neste capítulo e, para percebermos o surgimento das CPCJ's, recuaremos na história para darmos conta dos antecedentes que justificam o aparecimento e consolidação destas Comissões como entidades imprescindíveis na defesa e concretização dos Direitos das Crianças e dos Jovens. Também neste capítulo, faremos a apresentação particular da CPCJG, no sentido de dar conta do contexto físico, onde desenvolvi o meu estágio profissionalizante.

O segundo capítulo dará conta da auto-reflexão que farei em torno do trabalho que desenvolvi no contexto de estágio, no sentido de um auto-conhecimento. Debruçando-me sobre este contexto e sobre a construção do meu papel, do trabalho e experiências, pretendo dar conta das relações, emoções, receios, dificuldades vividas e sentidas. Relatarei a minha entrada no terreno, descrevendo, posteriormente, o meu processo de integração no contexto, integração esta, que considero um processo gradual de crescimento

intelectual e profissional, destacando, por fim os momentos-chave do meu trabalho e que contribuíram para um primeiro contacto com a profissão exercida no contexto em questão.

O terceiro capítulo encerrará uma reflexão, que sempre ficará em aberto, que é a reflexão em torno da construção de um “eu” profissional num contexto de trabalho formativo. Dentro deste capítulo, irei reflectir acerca do que é ser-se profissional, o que é construir profissionalidades e que aspectos confluem na construção destas, bem como nas fronteiras que limitam esta construção e, se podemos falar de fronteiras delimitativas de uma profissão. Este capítulo passará também pela reflexão em torno dos contextos de estágio/de trabalho, como contextos formativos, que fundamentam e resignificam a nossa formação académica. Ainda neste capítulo pretendo debruçar-me sobre as Ciências da Educação, como um tempo e um espaço do aprender, reflectindo acerca do papel que estas desempenham na nossa formação para a vida e para a construção e exercício de profissões.

Dedicarei, por fim, um último capítulo à reflexão em torno de algumas problemáticas que decorrem do trabalho desenvolvido na CPCJG. Neste momento do relatório, problematizarei alguns dos conteúdos e conceitos trabalhados ao longo da minha formação académica, reconstruídos pela minha prática no contexto de estágio. São pistas que se levantam, como mesmo denominei, pela concretização de um estágio, num contexto de trabalho formativo e pelo encontro das Ciências da Educação, com esse contexto. Sendo que fica a questão: será que o contexto de estágio também não se torna formativo, pelos nossos olhares e posturas?

# I.Capítulo:Para uma Contextualização de Conceitos e Dimensões



## **Conhecendo o Município de Gondomar**

O concelho de Gondomar é parte integrante da região Norte e do distrito do Porto e como tal está inserido na GAMP. Gondomar é considerado o sexto maior concelho da GAMP no que concerne à área geográfica, com 130,5 km<sup>2</sup>. No total, neste concelho residem cerca de 172.904 habitantes e uma média de 1311,2 de hab/Km<sup>2</sup>.<sup>1</sup>

Encontra-se limitado a Norte pelos concelhos do Porto, Maia, Paredes e Penafiel e a sul, pelo de Vila Nova de Gaia, Santa Maria da Feira, Arouca e Castelo de Paiva. Gondomar é constituído por 12 Freguesias: Baguim do Monte, Covelo, Fânzeres, Foz do Sousa, Gondomar (S. Cosme), Jovim, Lomba, Medas, Melres, Rio Tinto, São Pedro da Cova e Valbom, sendo que a maior densidade populacional se regista em Gondomar (S. Cosme), Rio Tinto, Valbom, Fânzeres, Baguim do Monte e S. Pedro da Cova.

O concelho de Gondomar tem vindo a registar, nos últimos anos, um crescimento significativo da densidade populacional devido à fixação da população já residente e da deslocação de populações vizinhas, especialmente da cidade do Porto, devido à melhoria das acessibilidades deste concelho. Gondomar está classificado como um território predominantemente urbano, contudo, existem ainda algumas freguesias que apresentam, devido às condições sócio-económicas e culturais, características rurais e semi-rurais. A única freguesia que se afigura como verdadeiro centro terciarizado é Rio Tinto.

Este crescimento populacional que se tem vindo a registar levou a que a Câmara Municipal de Gondomar tivesse a preocupação de promover a melhoria das condições habitacionais, através da construção de habitações sociais. Uma grande parte da população residente em habitação social encontra-se concentrada nas Freguesias de Rio Tinto e S. Pedro da Cova.

Os estudos apresentados no “Diagnóstico Social” de 2009 mostram um predomínio da população em idade activa no concelho, seguida da população jovem que apresenta um número superior ao dos idosos. Baguim do Monte, é a Freguesia que apresenta um índice de sustentabilidade mais elevado e, por isso, é aí que se regista o maior peso de população em idade activa. Já a Freguesia de Melres e S. Pedro da Cova

---

<sup>1</sup> Diagnóstico Social do município de Gondomar. Aprovado em Reunião de Núcleo Executivo de 19 de Junho de 2009 e em Reunião Plenária do CLAS’ G de 07 de Julho de 2009.

são as Freguesias que registam o maior número de população jovem. Quanto à população idosa, é a Freguesia da Lomba que apresenta os maiores índices desta população. A par deste indicador está o facto de a Lomba se caracterizar por um povoamento muito disperso, um tecido industrial muito débil e por um pequeno número de micro-empresas e empresas familiares.

No que concerne à Educação, o Concelho de Gondomar apresenta uma taxa de analfabetismo de (5,5%). Porém, verificou-se uma descida de 1% face aos censos de 2001. Esta taxa é inferior à média da região Norte e Nacional, mas quando comparada com a GAMP (5,3%) torna-se semelhante.

É o 1º ciclo que predomina neste concelho, contudo, regista-se também as taxas mais elevadas de ensino secundário (17,6%) em comparação com a média nacional (15,7%). No que se refere ao ensino superior, verifica-se que Gondomar apresenta valores muito diferentes da GAMP.

Têm sido movidos esforços no sentido de atenuar estas médias e, desta forma, foram implementados, desde 2006, dez novos cursos de alfabetização, entre as Freguesias de Gondomar (S. Cosme), Rio Tinto, S. Pedro da Cova e Fânzeres, o que permitiu alfabetizar mais de 148 adultos.

Todavia, o concelho regista alguns números preocupantes no domínio da escolarização dos seus habitantes. Como referi anteriormente, a escolaridade que predomina é o 1º ciclo, mesmo no que se refere à população entre os 20-24 anos e os 25-29 anos, o que significa que uma percentagem decisiva de jovens não possui a escolaridade obrigatória. O concelho tem, ainda, cerca de 7929 pessoas com mais de 10 anos. Este é um número bastante levado o que faz com que o sector da Educação seja um domínio de “intervenção prioritária”.<sup>2</sup>

O facto da população possuir um baixo nível de escolaridade, bem como défices de qualificação académica e profissional, é fonte de trabalho precário e de elevadas taxas de desemprego.

O concelho de Gondomar regista cerca de 16.318 alunos no ensino oficial público. Apresenta, assim, 61 instituições no que se refere à Educação Pré-Escolar; 72

---

<sup>2</sup> Diagnóstico Social do município de Gondomar. Aprovado em Reunião de Núcleo Executivo de 19 de Junho de 2009 e em Reunião Plenária do CLAS' G de 07 de Julho de 2009.



de 1º.ciclo, 11 de 2ºciclo e 16 do 3º.ciclo do ensino básico. Relativamente ao ensino secundário existem 7 instituições.

A autarquia tem realizado esforços no sentido de colmatar as falhas e minimizar os problemas do sector educativo. Desta forma, tem assumido como aposta prioritária a criação da igualdade de oportunidades de acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade. Neste sentido, a generalização das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) levou a que se criasse uma Comissão Municipal de Acompanhamento destas actividades. O trabalho desenvolvido no âmbito da acção Social Escolar tem sido fulcral pelo conjunto de medidas de apoio sócio-educativo que pretendem dar resposta às necessidades das famílias, visando o combate à exclusão social e escolar, bem como a promoção da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares dos alunos.

É também de se fazer referência ao crescimento e diversificação da oferta formativa. Para além da oferta formativa presente nos diversos Agrupamentos de Escola e Escolas Secundárias, a Autarquia conta, ainda, com uma Escola de Formação Profissional – a Escola Profissional de Gondomar, localizada na freguesia de S. Pedro da Cova, a Actual Gest e o Cindor. É também de referir os cursos de Educação e Formação (CEF) que são uma oportunidade para a frequência ou conclusão da escolaridade de 6, 9 ou 12 anos e uma preparação da entrada no mercado de trabalho com qualificação escolar e profissional; A existência de Cursos Profissionais, que são uma modalidade de educação, inserida no ensino secundário; os Cursos de Especialização Tecnológica; o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF); os Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) e a criação dos Centros Novas Oportunidades, são exemplos de percursos curriculares alternativos que surgem como a forma de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão e insucesso escolares.

Debruçando-nos agora na questão do desemprego, podemos assinalar que Gondomar regista, à semelhança do que se passa nacional e regionalmente, valores mais altos de desemprego, desde 2005. Em termos de caracterização dos desempregados residentes no concelho, o género feminino é quem mais se encontra em situação desprotegida face ao emprego. O concelho registava em Dezembro de 2008, 9.073 (nove mil e setenta e três) pessoas desempregadas, das quais 4.884 (quatro mil oitocentas e oitenta e quatro) eram do género feminino.

No respeitante à ajuda comunitária e protecção social realizadas às famílias do concelho, é de assinalar a existência:

- Do Programa Comunitário de Ajuda Alimentar a Carenciados (PCAAC) que se traduz numa acção promovida pelos países, Estados-membros da Comunidade Europeia, que visa distribuir produtos alimentares a pessoas mais necessitadas. Os critérios de selecção das famílias e/ou pessoas mais carenciadas prende-se com indicadores como o baixo rendimento do agregado familiar, o desemprego prolongado, as situações de prisão, morte, doença, separação e abandono, os pensionistas do regime não contributivo, o número de pessoas do agregado familiar e situações de catástrofe;
- Do programa DÁ - DIRECTO APOIO a Famílias Carenciadas do Município de Gondomar criado no âmbito do apoio alimentar, pela Câmara Municipal de Gondomar no início do ano 2007. Este programa consiste na atribuição de um apoio mensal às famílias mais carenciadas do Município de Gondomar, sob a forma de VALES, para, desta forma, poderem adquirir géneros alimentares, com valores calculados em função do agregado familiar;
- Da atribuição do Rendimento Social de Inserção (RSI), a qual se encontra a cargo de 3 técnicos superiores (áreas de Serviço Social, Psicologia e Educação Social) e 2 Auxiliares de Acção Directa;
- Da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar, da qual falaremos posteriormente.

É de realçar, finalmente, as iniciativas e práticas culturais que se desenvolvem e que vão ao encontro de um público cada vez mais heterogéneo e exigente. Um rápido crescimento populacional aumenta a necessidade de mobilizar um conjunto adequado de agentes e serviços sociais. Existe vários equipamentos de apoio à infância e juventude, nomeadamente a Biblioteca Municipal, as Casas da Juventude, o Centro Lúdico de S. Pedro da Cova, dois espaços jovens, em Rio Tinto e Gondomar, para além de um conjunto de programas no sentido de se promover o desenvolvimento da comunidade local.

## **As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens: Recuando na história**

### **O Conceito de maus-tratos**

Importará recuarmos na história para a compreensão das actuais Comissões de Protecção de Crianças e Jovens. Os relatos de maus-tratos a crianças, ainda antes da configuração do conceito de maus-tratos, datam de 1860, quando Tardieu<sup>3</sup>, professor de medicina legal levanta a hipótese, através dos resultados de autópsias realizadas a crianças vítimas de morte violenta, que os pais haviam sido os agressores.

Em 1874 existe o registo de uma criança de 9 anos com nome de Mary Ellen, residente nos Estados Unidos da América que foi encontrada em sua casa, amarrada, subnutrida e com marcas de agressões físicas. Esta criança foi resgatada pela “American Society for the Prevention of Cruelty to Animals” (Sociedade Americana de Prevenção da Crueldade/Maus-Tratos a animais), sendo declarado que Mary também pertencia ao reino animal. Em 1939, o radiologista pediatra, J.Caffey, publica artigos em que relata sinais radiológicos a crianças, (fracturas de ossos, hematomas) que considera resultado de agressões proferidas a estas, intencionalmente.

Em 1961, as especulações relativas às agressões sofridas pelas crianças por parte dos pais, ganham maior expressão, com a introdução do termo da “Síndrome da Criança batida”, por H. Kempe<sup>4</sup>, pediatra norte-americano. Este conceito surgiu na consequência das investigações realizadas por Kempe e os seus colaboradores que lançaram este problema, descrevendo, pela primeira vez, os sintomas e características das crianças maltratadas. Através da constatação que crianças pequenas receberam agressões físicas graves, geralmente provocadas pelos pais ou substitutos, Kempe fez, igualmente, uma

---

<sup>3</sup> “Criança vítima de violência” um trabalho da Dr<sup>a</sup>. Joelza Mesquita, médica pediatra, Presidente do Comité de Defesa da Criança da Sociedade de Pediatria do Rio Grande do Sul (SPRGS), Mestranda de Pós-Graduação em Medicina Pediatria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Coordenadora do Serviço de Protecção à Criança Vítima da Universidade;

<sup>4</sup> Henry KEMPE, “Mission”, “History”, “The battered Child Syndrome”, “The history of the Kempe Center and Foundation”;

abordagem às psicopatologias dos pais e aos factores que determinavam o abuso e negligência das crianças.

Muitos foram os contributos que Kempe deu para a definição do conceito de mau-trato infantil, sendo que este conceito surge, assumidamente, no ano de 1969. Ao debruçar-se sobre as crianças vítimas de agressões e de negligência, Kempe introduz, já naquela época, noções e ideias relevantes, no que se refere à relação pais-filhos, marcada pelos maus-tratos físicos e emocionais. Kempe sugere a transmissão familiar transgeracional de condutas violentas, historais de violência e negligência familiar. Uma outra ideia que Kempe transpõe para a compreensão do conceito de mau-trato prende-se, ainda, com o facto de os maus-tratos e as situações de agressões e negligências ocorrerem nos momentos de crise familiar, sendo já reconhecido que o apoio de familiares e/ou vizinhança é inexistente.

Em 1976, Kempe funda a “International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect” (Sociedade Internacional para a Prevenção de Crianças Abusadas e Negligenciadas).

Em Portugal<sup>5</sup>, por volta dos anos de 1942 e 1943, começam a aparecer pequenas referências aos problemas relacionados com os maus-tratos a crianças em revistas dedicadas à infância. Em 1972, surgem os primeiros artigos médicos referindo a síndrome da criança batida. Mas, é só a partir da década de 80 que o tema ganha uma maior dimensão e começa a ser discutido publicamente com uma maior evidência, através da comunidade pediátrica.

Hoje em dia são conhecidos os vários tipos de maus-tratos infantis que podem ser categorizados em maus-tratos físicos, maus-tratos psicológicos, negligência, abuso sexual e a exploração no trabalho, etc. São muitas as consequências que advêm de situações de maus-tratos, principalmente, se a pessoa que exerce esse mau-trato for próxima, estabelecendo-se com ela uma relação afectiva e emocional. Geralmente os mau-tratos infantis são atribuídos aos progenitores<sup>6</sup> e, hoje em dia, já são conhecidas as consequências dos mesmos, existindo formas formais, sociais de se actuar perante estas situações. É muito importante conhecer-se o problema para conseguirmos lidar com ele e dar-lhe respostas.

---

<sup>5</sup> Documentos da Segurança Social;

<sup>6</sup> Documentos da Segurança Social;

## O reconhecer dos Direitos da Criança

A construção da condição social das crianças como uma realidade distinta da condição social dos adultos ganha uma maior expressão no séc. XX, devido ao aparecimento de movimentos de protecção dos Direitos da criança como Direitos próprios. (Oliveira, 2007).

É a partir da primeira Guerra Mundial que a preocupação com a protecção das crianças aumenta. De assinalar o surgimento da União Internacional de Protecção à Infância em Genebra, em 1920 e, a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança em 1924, que salvaguardava os deveres da humanidade para com as crianças, reforçando a necessidade de se criarem condições para um desenvolvimento da criança, a todos os níveis, e da sua protecção e cuidado.

Em 1948 com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem é reforçada a preocupação com os Direitos da criança, apelando-se para a criação de Direitos específicos e adicionais para as crianças e jovens. É em 1959 que a reclamação dos Direitos da Criança obtém uma resposta. Esta data vem revelar-se como um marco histórico para o entendimento dos problemas que afectavam as crianças e jovens. Contudo, apesar de esta Declaração contemplar um conjunto alargado de princípios, este documento não possuía, ainda, obrigações jurídicas, o que não obrigou os Estados a estabelecerem compromissos neste âmbito e, por isso, os resultados foram aquém dos esperados.

Contudo, foi sem dúvida um grande avanço para se chamar a atenção para aspectos relacionados com a promoção de um tempo e um espaço da infância. É, este documento que menciona, pela primeira vez, tal como refere Oliveira, (2007:16) “... a necessidade dos afectos para o desenvolvimento da criança, o direito à educação gratuita e obrigatória, o direito de brincar e de se dedicar a actividades recreativas.”

Em 1989, a convenção das Nações Unidas, no que se refere aos Direitos da Criança, vem reforçar a necessidade de compreensão e conhecimento dos problemas que as afectava, bem como assegurar um conjunto de Direitos pessoais e sociais, dando-se destaque também às necessidades de protecção da infância.<sup>7</sup> “ É um documento, fundamental no que respeita à identificação, salvaguarda e promoção dos direitos da

---

<sup>7</sup> Esta convenção foi ratificada por Portugal em Setembro de 1990 e entrou em vigor em Outubro do mesmo ano.

criança, sendo mesmo um documento impulsionador da construção de um estatuto para a infância mais abrangente, reconhecendo a individualidade e personalidade de cada criança, garantindo a salvaguarda da sua protecção, participação, liberdade e autonomia” (idem:18). A convenção veio atribuir um novo estatuto à criança, um papel mais activo e participativo nas tomadas de decisão. “Embora reconheça que se trata de um ser carecido de protecção e assistência, a Convenção atribui direitos às crianças, nomeadamente os de formar e exprimir opiniões, participar no processo decisório sobre assuntos que lhe digam respeito e participar, enquanto parceiro, no processo de desenvolvimento da sociedade em que se insere...” (Pais, 2004:6). Este autor reforça mesmo que um dos princípios fundamentais da convenção é tanto o respeito pela opinião das crianças, como o direito da criança exprimir de forma livre a sua opinião sobre os assuntos que lhe dizem respeito. As suas opiniões devem ser sempre valorizadas, mas tidas em conta de acordo com a sua idade e maturidade. Pretende-se um envolvimento da criança no processo de tomada de decisão mas, e buscando as palavras do autor supracitado, “esse envolvimento deve ser, naturalmente, progressivo, de acordo com a crescente capacidade da criança para tomar decisões, ou nelas participar.” (idem:7).

É este novo estatuto atribuído à criança a que se refere também Raquel Rei, (s.d:2)<sup>8</sup>, quando se refere a uma “nova infância”, infância esta que “se dota de capacidade de defender os seus próprios direitos, ou seja, deixa de ser um objecto de direito para converter-se num sujeito de direito”.

## Crianças e Jovens em Risco

Como tivemos oportunidade de ver, a criança em risco, não é um fenómeno recente, o que não significa que não seja actual. O que é certo é que os relatos de actos de violência e de negligência para com as crianças, ao longo da história, foram constantes.

---

<sup>8</sup>REI, Raquel “Participação Social da Infância” Doutoranda em Intervenção Psicossocial, Universidade de Barcelona. Membro do Comité Organizador do III Congresso Mundial dos Direitos da Infância e da Adolescência, 1-8;

Quando falámos de crianças em risco, temos que ter consciência que o risco não se traduz somente numa agressão verbal, física, psicológica, ou emocional. O privar uma criança de viver um tempo e um espaço de infância pode constituir-se num risco e, Soares (2001:77), reforça esta ideia ao mencionar “... crianças que não tiveram e continuam a não ter oportunidade de usufruir de tal tempo e espaço, e que, por isso mesmo, são aprisionadas nas teias do risco...”

A situação de risco das crianças e jovens prende-se também e cada vez mais, com o fenómeno crescente da delinquência juvenil. Este é, de facto, um problema social que se exprime através de fenómenos como a vadiagem, a mendicidade, a prostituição, os consumos ilegais ou, entre outros, os consumos ilegais.

Ainda que se responsabilizem os menores pelas situações atrás mencionadas, tende-se, hoje, a atribuir uma maior importância à dimensão de responsabilidade familiar, substituindo-se a dimensão da culpabilidade pela dimensão do risco. A responsabilidade da família surge, por muitas vezes, por esta se demitir do seu papel de orientadora e de modelo a seguir, dada “a sua falta de supervisão e controlo da conduta dos filhos, a ausência de modelos morais e sociais” (idem:96).

O meio é também um dos factores responsabilizado por tais comportamentos das crianças e jovens. A existência de um contexto onde prevaleça uma debilidade económica, isto é, condições sócio-económicas que se podem constituir num entrave às oportunidades dos menores, também coloca as crianças ou os jovens em situação de risco.

Na impossibilidade de muitas famílias assegurarem às suas crianças e jovens os cuidados necessários, e não falámos somente nos cuidados materiais, mas também do carinho, do afecto, da atenção e transmissão de valores, há a atribuição de responsabilidades a um outro elemento – a sociedade. A sociedade por intermédio do Estado, deve organizar-se de modo a encontrarem-se respostas, através da criação de leis de protecção, infra-estruturas de acolhimento e/ou acompanhamento da infância, de programas direccionados para a resolução de problemas, da proliferação das oportunidades sociais, educativas, culturais e profissionais.

## As leis de Protecção de Crianças e Jovens em Risco

Todos os avanços que têm sido registados no âmbito da infância, no sentido de se fazer uma chamada de atenção à sociedade, para os problemas que afectavam as crianças e de intervir através da implementação das leis de protecção de crianças, da criação das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e as inúmeras instituições, infra-estruturas que têm sido pensadas com o intuito de proporcionarem espaços de lazer, aprendizagem e diversão para este grupo social, reflectem o esforço e o trabalho que têm sido desenvolvidos para se restituir às crianças a sua infância.

As leis de protecção podem, efectivamente, serem vistas como forma de se restituir à criança o seu tempo e espaço de infância. Torna-se necessário, e buscando as palavras de Soares, (2001:77), “devolver às crianças o espaço e o tempo que é seu de direito, ou seja, uma infância feliz, segura e equilibrada, visível e aceite socialmente” No que se refere aos jovens assiste-se a uma crescente preocupação por este grupo social, percebendo os fenómenos a ele inerentes, tentando proporcionar-lhes uma orientação e acompanhamento, traduzido numa multiplicidade de ofertas, oportunidades e perspectivas de futuro.

Nos finais do séc. XIX, surgem, um pouco por toda a Europa, projectos de lei sobre a protecção à infância que contribuíram para que, no séc. XX, fossem promulgadas leis de protecção. Portugal promulga em 1911, a lei de protecção à infância.<sup>9</sup>

Esta lei permitiu traçar um olhar divergente do até então existente. Assim, permitiu ultrapassar concepções em que os menores que cometessem infracções eram entendidos como delinquentes perigosos, que precisavam de ser punidos, através de um tratamento regulamentado para adultos, (Soares, 2001). Através desta lei, a infância passou a ser muito mais valorizada, havendo uma preocupação em conhecer as histórias de vida das crianças, bem como as suas características e problemas. Eram analisados diversos factores e, só então, se tomava uma decisão acerca do melhor encaminhamento a dar ao menor. Esta lei assentava num ideal proteccionista.

É também de registar o decreto-lei nº.44288, de 1962, que foi alterado em 1967, onde se ressalva que os menores até aos 16 anos eram penalmente inimputáveis e

---

<sup>9</sup> Documentos da Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em risco



sujeitos a uma jurisdição tutelar, sendo-lhes aplicáveis medidas de protecção, assistência e educação. De acrescentar que, nesta altura, e ao abrigo deste decreto, os refúgios dão lugar aos centros de observação, os reformatórios passam a assumir a natureza de estabelecimentos de reeducação, designados de Instituto ou Escola Profissional.<sup>10</sup>

Em Outubro de 1978, é aprovada, pelo decreto-lei nº 314/78, a organização tutelar de menores, suportada igualmente por um modelo proteccionista ditando que os tribunais de menores deveriam aplicar, sempre que os menores se encontrassem em risco, em situação de desamparo e delinquência, medidas de protecção e de defesa, de modo a evitar que estes se dedicassem ao crime.

Dentro deste sistema de protecção, é criado o decreto-lei nº.189/91, de 17 de Maio que passava a suportar o funcionamento das Comissões de Protecção de Menores. De salientar que este decreto veio reconhecer e legitimar da intervenção da comunidade na comunidade, como espaço privilegiado no que se refere à protecção das suas crianças e jovens em risco.

Assiste-se, hoje, porém a uma crise do modelo proteccionista, por se entender que elencava uma intervenção demasiado paternalista, na qual eram, praticamente, ignoradas as opiniões e o direito das crianças e jovens se defenderem e de serem ouvidos. Este modelo veio, também, colocar em evidência uma estigmatização da pobreza, pelo facto dos tribunais só seleccionarem como autores de crime, ou em situação de negligência, abandono ou maus-tratos, crianças de famílias pobres. Por outro lado, assistiu-se, igualmente, a um crescendo da violência e delinquência juvenil e entendeu-se o modelo demasiado proteccionista como o principal responsável por este fenómeno.

Desta forma, assistiu-se a um processo de reforma nos anos de 1997/1998, expressa na cisão entre um modelo de justiça que assentava na defesa da sociedade e no respeito pelos direitos, liberdades e garantias dos menores e um modelo de protecção que privilegiava a intervenção do Estado na defesa dos interesses dos menores, sem que lhes seja reconhecido, formalmente, o direito ao contraditório. Neste processo de reforma também se vincoou que a intervenção deve diferenciar-se de acordo com as situações dos menores, caso seja em situação de infracção por parte dos menores, ou de vivência de uma situação de risco.

Neste segmento, podemos falar de uma reforma do Direito dos Menores assente, por um lado na Lei nº.147/99- Lei de protecção de Crianças e Jovens em Perigo

---

<sup>10</sup> Documentos da Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em risco

(LPCJP) e por outro lado, da lei nº.166/99- Lei Tutelar Educativa (LTE), que entraram em vigor no dia 1 de Janeiro de 2001. A primeira lei defende que as crianças e jovens são actores sociais e que a Protecção deve ser sinónimo de Promoção dos seus direitos individuais, económicos, sociais e culturais. Esta lei abrange crianças e jovens em perigo e menores de 12 anos que pratiquem um facto qualificado como crime. Por sua vez, a Lei Tutelar Educativa assegura que o Estado apenas intervenha nos casos em que o menor coloque em causa bens jurídicos essenciais (vida, integridade física, património, por exemplo). Esta lei pretende incutir ao menor uma responsabilização no que concerne ao seu papel social, educativo e não na sua punição, ou na retribuição pelo crime, aplicada em casos de prática de facto qualificado como crime por jovem com idade entre os 12 e os 16 anos.

Este novo modelo de protecção das crianças e jovens atribuiu-lhes um papel mais activo no seu próprio processo de protecção, sendo que a acção desenvolvida segue no sentido de uma promoção dos seus direitos. Podemos então dizer que este novo modelo se apresenta como mais fiel aos princípios estipulados na convenção dos Direitos da Criança, pois esta assenta num modelo, também ele, participativo, que vê a criança não apenas como uma mera receptora da protecção dos adultos. Parafraseando Pais, (2004:6). “ a criança já não é, apenas, um futuro sujeito de direitos, recipiente passivo do cuidado e atenção dos adultos, designadamente membros da sua família. Muito pelo contrário, a criança passa a ser uma peça fundamental dos assuntos que lhe digam respeito”

A participação mais activa da comunidade é também um ponto a assinalar dentro deste novo modelo, atribuindo-se um papel mais activo como elemento decisivo da parceria a estabelecer com o Estado, capaz de estimular sinergias locais e a criação de redes de desenvolvimento social.

## De Comissão de Protecção de Menores a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

As primeiras Comissões de Protecção de Menores surgiram nos anos 70 como forma de dar resposta, a nível de encaminhamento administrativo, aos casos dos serviços de justiça dos menores. Esta resposta surgia, ou pelo menos deveria surgir, localmente, em todas as sedes de Concelho, devendo-se colocar um grupo de

profissionais à disposição das crianças e jovens que manifestassem problemas sociais e que estivessem física e emocionalmente em perigo, (Soares, 2001).

As comissões de Protecção de Menores (CPM) surgem, assim, em Portugal, em 1978, e constituíam-se em órgão gestores dentro dos serviços de observação e acção social, dependentes do Ministério da Justiça. Só em 1991, é que as CPM se autonomizam, já envolvendo as comunidades locais, enquadradas pelo decreto-lei nº189/91.<sup>11</sup>

Estas Comissões passam a desempenhar funções que pertenciam, até então, aos tribunais, baseando a sua intervenção nas parcerias locais, tentando mobilizar as comunidades e instituições locais. “A filosofia de intervenção das CPM, baseia-se no pressuposto da responsabilização e potencialização das capacidades das comunidades e instituições locais pelos problemas e situações das suas crianças e jovens, na medida em que são elas, melhor do que ninguém, que conhecem e que poderão proteger as crianças”, (idem:141).

É com a entrada da lei nº.147/99, em vigor, que as, até então chamadas, Comissões de Protecção de Menores, dão lugar às Comissões de Protecção de Crianças e Jovens. Com uma nova organização, estas comissões vieram reforçar o papel, anteriormente, exercido pelas Comissões de Protecção de Menores. Caracterizam-se, igualmente, pela existência de uma equipa multidisciplinar que responda às necessidades locais, daí serem cooptados um número de técnicos com formação em diferentes áreas. Podem ser técnicos que pertençam a entidades ou instituições já representadas na CPCJ ou a entidades, organizações, associações existentes no concelho, sem representatividade na comissão e ainda, pessoas individuais, mas cuja formação e funções técnicas sejam necessárias para o trabalho da comissão.

As comissões contam com a colaboração de várias entidades e serviços, bem como dos cidadãos, que têm o dever de sinalizar e de intervir nas situações de crianças e jovens que precisem de protecção. Estas Comissões possuem um presidente, eleito pelo plenário da Comissão alargada de entre todos os membros que a constituem. O presidente tem a função de dinamizar a Comissão, tanto ao nível do seu funcionamento alargado, como restrito. Existe um secretário-geral, eleito pelo presidente de entre todos os membros da comissão alargada, que assume funções de um vice-presidente, substituindo o presidente quando necessário. É também de salientar a existência de uma

---

<sup>11</sup> Documentos da Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco;

assembleia municipal, que pode ser constituída por cidadãos eleitores do concelho com especiais conhecimentos e competências para a problemática das crianças e jovens em risco.

A comissão alargada desempenha um papel importante, quer na promoção dos direitos das crianças e jovens que residem no concelho, quer na prevenção das situações de risco e perigo que os possam afectar. Leandro, (2008:1), na reflexão que elaborou acerca da modalidade de comissão alargada das CPCJ's, refere que esta reúne em si “as competências, responsabilidades, expectativas e potencialidades inerentes à missão de contribuir para uma cultura de prevenção primária que motive e fortaleça a reflexão, concepção, investigação, realização e avaliação adequadas ao radicar de uma nova cultura da criança, continuamente aperfeiçoada em função dos seus superiores interesses, que o são da própria comunidade”.

Podemos acrescentar que a comissão alargada tem um conhecimento privilegiado da realidade local, uma vez que os membros que a constituem permitem construir, pela diversidade de papéis e funções que desempenham, um olhar muito mais abrangente e próximo da realidade. Esta acaba por funcionar como um elemento integrador de todas as respostas sociais existentes no concelho, podendo fazer uma avaliação das respectivas necessidades locais, necessária a uma posterior sinalização às entidades com competência. Assim, o funcionamento da comissão alargada organiza-se segundo a articulação e activação da rede de parcerias, a sensibilização da comunidade para os Direitos da Criança, para o trabalho desenvolvido pelas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e a nível da intervenção primária. Como menciona Leandro, na reflexão já acima referida. “[as] comissões alargadas pretendem promover, a interiorização, intelectual e afectiva, pela generalidade dos cidadãos e instituições, dos direitos das crianças, (...) construindo parcerias verdadeiramente solidárias, generosas e competentes, diagnosticarem a realidade e, em consonância com ela, planificarem, articularem e concretizarem, sem duplicações, com racionalidade e eficácia, os recursos adequados à efectiva promoção e defesa dos direitos da criança”(idem 1 e 2).

Já a Comissão restrita é constituída pelos membros da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e a esta compete a intervenção nas situações identificadas como de perigo para a criança ou jovem, detendo as funções de diagnóstico, instrução do processo, decisão, acompanhamento e revisão das Medidas de Protecção e Promoção aplicadas.

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens têm um regime de permanência, que se entende por uma disponibilidade 24h para contactos, sendo a organização desta funcionalidade inerente a cada Comissão.

O funcionamento das comissões é suportado por instrumentos tais como o “Fundo de Maneio e o Protocolo de Cooperação entre a Associação Nacional de Municípios e os Ministérios da Justiça e do Trabalho e Solidariedade. O “Fundo de Maneio” é o dinheiro que se destina a suportar as despesas ocasionais de pequeno montante, como o transporte de crianças e jovens, pagamento de refeições, quando estas não podem ser asseguradas por alguma das entidades representadas na Comissão.

Por último é de fazer referência à existência de um Regulamento Interno das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens que se constitui como uma forma de organizar e rentabilizar o trabalho e funcionamento destas, bem como o de integrar todos os parceiros. O regulamento interno pretende-se aberto e flexível no sentido de permitir uma adaptação às peculiaridades de cada CPCJ.

## **A Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar**

A funcionar desde Março de 1996, a CPCJG surge no sentido de dar resposta às alterações familiares, económicas, sociais que se vinham fazendo sentir no município. Para além dos serviços e apoios direccionados para a intervenção nestes campos surgiu a necessidade de se implementar uma entidade oficial que fosse capaz de salvaguardar os Direitos das crianças e jovens e que promovesse o seu bem-estar. De facto, os problemas que afectam as famílias colocam as crianças e os jovens num papel vulnerável, sendo que se tornava urgente a existência de um serviço e de profissionais que trouxessem respostas sociais a esse nível.

A CPCJG é uma “Instituição Oficial não Judiciária que, está ao abrigo da Lei nº. 147/99 de 1 Setembro, e que visa a promoção dos direitos das crianças e dos jovens e prevenir ou por termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação e desenvolvimento integral”.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Diagnóstico social da Câmara do município de Gondomar aprovado em Reunião de Núcleo Executivo de 19 de Junho de 2009 e em Reunião Plenária do CLAS’ G de 07 de Julho de 2009.

A CPCJG funciona segundo a modalidade alargada e restrita, sendo denominadas de Comissão alargada e restrita. Desta forma, fazem parte da comissão alargada<sup>13</sup>:

- Um representante do município, a indicar pela Câmara Municipal, ou das freguesias, indicado por estas;
- Um representante da segurança social; um representante dos serviços do ministério da educação;
- Um médico, representante dos serviços de saúde;
- Um representante das Instituições particulares de solidariedade social ou de outras organizações não governamentais na área de intervenção da comissão, que desempenhem actividades de carácter não institucional, em meio natural de vida, destinadas a crianças e jovens;
- Um representante das instituições particulares de solidariedade social ou de outras organizações não governamentais na área da competência territorial da comissão, com actividades em regime de colocação em instituição de crianças e jovens;
- Um representante da associação de pais; um representante das associações ou outras organizações privadas que desenvolvam actividades desportivas, culturais e de lazer, destinadas a crianças e jovens;
- Um representante das associações de jovens, ou um representante dos serviços de juventude;
- Um ou mais representantes das forças de segurança; quatro pessoas designadas pela assembleia municipal, ou pela assembleia de freguesia, de entre os cidadão leitores que possuam conhecimentos e competências inerentes á intervenção com crianças e jovens;
- Técnicos que vêm cooptados pela comissão, com formações variadas, nas áreas do serviço social, da psicologia, da saúde e do direito;

Já a comissão restrita é composta pelo presidente da comissão de protecção; os representantes do município ou das freguesias e da segurança social. Os restantes membros que são designados pela comissão alargada, sendo que, pelo menos um dos

---

<sup>13</sup> De acordo com o disposto no art. 17º. da lei nº.147/99;

elementos deve estar entre os representantes das instituições sociais ou de organizações não governamentais. A comissão restrita<sup>14</sup> deve possuir uma composição interdisciplinar, de técnicos de formações em áreas variadas. Caso isso não seja possível, devem participar os técnicos cooptados pela comissão e que apresentam formações direccionadas para os problemas da infância e juventude;

A CPCJG desempenha funções de atendimento e de transmissão de informações úteis às pessoas que aos serviços recorrem, procedem ao acompanhamento de processos de promoção e protecção, mobilizam os pareceres e colaboração dos técnicos e entidades concelhias e tomam decisões sobre a aplicação das medidas para a promoção e protecção de crianças e jovens em risco evidente.

Considera-se que a criança ou o jovem se encontra em risco ou em perigo, quando estes se encontram em situações de abandono, ou entregues a si próprios; quando se verificam situações de maus-tratos físicos e/ou psicológicos, abuso sexual, negligência, não recebendo os cuidados adequados à sua idade; quando as crianças ou jovens está exposta ao risco ou ao perigo, de forma indirecta, ou seja, estão expostas a modelos de comportamentos desviantes e desajustados; quando são obrigadas ao exercício de trabalhos forçados; quando se evidencia consumos de substâncias que afectam a sua saúde, segurança e quando a formação e a educação dos menores é afectada, seja por comportamentos que adoptem em contexto escolar, seja por insucesso, ou abandono. A CPCJG, é chamada a intervir nestes casos, sempre que se verifique que os responsáveis pelos menores são os responsáveis pela sua situação de risco ou perigo ou então, nos casos em que os pais, ou representantes legais demonstrem dificuldade e impossibilidade de fazerem frente a tais situações.

Foi no âmbito deste contexto que se realizou o meu estágio. Um estágio onde a recusa das abordagens proteccionistas face à intervenção com as crianças e os jovens se tornou num desafio decisivo que tive que enfrentar, já que, por coerência, seria necessário encontrar desenvolver projectos que pudessem constituir-se como instrumentos de empoderamento pessoal das crianças, dos jovens, pelo menos, das suas famílias.

---

<sup>14</sup> De acordo com o disposto no art. 20º. da Lei nº.147/99;

O Encontro das Ciências da Educação com um “Eu” Profissional num Contexto de Trabalho  
Formativo

Um estágio onde a pertença a uma equipa foi, por um lado um desafio pessoal e, por outro, uma oportunidade de formação onde, assumindo o papel de formadora-formadora, pude crescer como pessoa e como profissional.



## II.Capítulo:Para uma Auto-reflexão e um Auto-conhecimento



## **Entrada na instituição/terreno**

Este capítulo tem como finalidade relatar o meu percurso pessoal e profissional no contexto de estágio curricular no qual estive integrada. Como já mencionei, na introdução deste relatório, realizei o meu estágio na CPCJG. A escolha deste local de estágio foi pacífica. De acordo com os interesses e preferências que fui demonstrando, surgiu a oportunidade de desenvolver um estágio curricular no âmbito deste contexto de intervenção.

Nós, estudantes que iríamos realizar estágio em diferentes instituições e serviços de Gondomar, tivemos a nossa primeira reunião com os orientadores locais dos estágios no dia 5 de Novembro de 2009. Nessa reunião fui apresentada à pessoa da Dra. Helena Loureiro, presidente da CPCJ de Gondomar e ficou decidido que iniciaria o meu estágio imediatamente no dia seguinte.

Tratava-se de cumprir integralmente o horário de trabalho da instituição para onde iria, no sentido de começar a aperceber-me do ritmo e das dinâmicas de trabalho do local, sendo uma forma de uma mais rápida integração. Assim, ficou acordado que entraria às 9 e sairia às 17:30h.

No dia 6 de Novembro de 2009, às 9h00, lá estava eu, **no** edifício «Stop» na freguesia de S.Cosme, é assim que é conhecido o edifício pertencente à autarquia e que congrega os diferentes serviços, pelouros da autarquia, para além da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens. Neste edifício funciona, o pelouro da cultura, do desporto, da educação, o gabinete de acção social, da rede social, gabinete de apoio à vítima de violência doméstica, gabinete do ser-família, o gabinete do programa, “Dá”,etc. Fui juntamente com a minha colega de trabalho e amiga, Raquel Monteiro, que iria desenvolver o seu estágio no gabinete da rede Social.

A nossa orientadora do local, a Dra. Helena Loureiro, recepcionou-me a mim e à Raquel de uma forma extraordinária. Em primeiro lugar, foi-nos apresentada a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, que funcionava numa das partes do 1º andar do edifício. Fomos apresentadas aos administrativos do serviço, e às técnicas responsáveis pelo acompanhamento dos processos de Protecção e Promoção de crianças e jovens. Fomos também apresentadas ao gabinete de acção social, aos técnicos do

programa “Dá”, aos técnicos responsáveis pelos processos de absentismos escolar, conhecemos os técnicos do gabinete da acção escolar, do gabinete responsável pela cultura e desporto do município, do gabinete de gestão do património, etc. Enfim, fomos familiarizadas com todos os serviços disponíveis, aos quais poderíamos recorrer e com os quais teríamos de trabalhar em parceria. Desta forma, tivemos um primeiro contacto com os serviços como um todo, como um núcleo de acção conjunta, acção em rede.

Feitas as apresentações dos espaços físicos e humanos, fiquei instalada, neste primeiro dia, no gabinete da acção social, da Dra. Raquel Amaral e da Dra. Lúcia Santos. Comecei por ler a legislação referente à Protecção de Crianças e Jovens, bem como referente ao funcionamento de uma Comissão. Este momento de análise documental foi de extrema importância para o primeiro contacto com a realidade, da qual passava a integrar, pois nunca havia tido contacto com as leis que regulamentam a acção das comissões e para intervirmos neste âmbito é imprescindível o conhecimento das bases gerais do sistema de segurança social, das leis que regulamentam a adopção, a intervenção em âmbito tutelar cível e no âmbito tutelar educativo, o regime de execução das medidas de acolhimento, das responsabilidades parentais, etc. Uma infinidade de termos, conceitos, procedimentos, normas que me eram completamente desconhecidas, até então.

Posteriormente, estive em contacto com alguns processos que estavam em acompanhamento na comissão. Desta feita, tomei conhecimento de todos os passos e procedimentos seguidos desde que a situação é sinalizada até ao momento em que o processo é cessado ou arquivado liminarmente. Este primeiro contacto foi importante, mas sem dúvida que foi na prática, na relação directa com a aplicação das leis, das medidas de protecção, com o acompanhamento dos diferentes momentos do processo de protecção da criança ou do jovem que, seguramente, mais aprendi.

## **Sentimentos e pensamentos**

Pretendia poder pôr em prática o que aprendi no decorrer da licenciatura e mestrado num contexto desafiante. Este foi, talvez, o meu primeiro desejo, na intenção de concretizar um estágio. Todos os contextos têm um quê de desafio, é preciso que também saibamos problematizar as questões com as quais nos deparámos. É preciso que

questionemos o que aparentemente encontramos. É preciso lançar um olhar sobre o contexto capaz de procurar o desafio, caso ele não exista. Agora penso assim, agora esta ideia tornou-se mais clara no meu pensamento e, o estar em contacto com a prática, com um contexto de trabalho formador, na possibilidade de construir a minha profissão, fez-me perceber isso. Retomando a questão, eu considerava o contexto de uma CPCJ, um contexto estimulante, principalmente por perceber que não se tratava de um contexto «tipicamente direccionado», para os licenciados em Ciências da Educação e isto, constituía o meu desejo, a minha vontade, o meu pensamento inerente a esta escolha do contexto de estágio.

A Dra. Helena Loureiro revelou-nos que esperava da nossa parte uma postura autónoma, pois não pretendia estar constantemente a dar-nos instruções e a orientar o nosso trabalho. Isso trouxe, por um lado, uma grande responsabilidade, pois, eu teria que descobrir, dentro daquele espaço, o meu espaço e teria que construir a minha prática. É certo que a construiria, a partir de uma prática comum existente, mas seria a minha prática, o reflexo da minha pessoa, da minha formação, das minhas experiências de vida, das minhas interpretações e representações naquele contexto. As expectativas que percebemos que o outro tem sobre nós, aquilo que o outro espera de nós, influencia, de certa forma, a nossa postura e, neste caso, o que o outro esperava de mim, é que eu definisse uma postura, afirmasse um espaço, construísse algo de novo e um percurso singular e autónomo. Por outro lado, o depositar de confiança, foi um estímulo para eu me superar a mim mesma, porque se o outro demonstrava confiança em mim, e num futuro trabalho que pudesse vir a desenvolver, eu deveria dar tudo por tudo para corresponder e até surpreender.

Desde o início senti uma vontade imensa de conhecer o contexto e as pessoas que dele faziam parte, e de me dar a conhecer. Senti uma necessidade de integração e participação, de fazer parte daquele espaço, fundir-me com o mesmo e entrar em contacto com as práticas, intervindo e participando num trabalho inter e trans – disciplinar. O trabalho desenvolvido na CPCJG, é um trabalho em rede, que mobiliza vários profissionais, vários serviços e apoios e foi importante conhecer essas dinâmicas e como mobilizar esses recursos materiais e humanos. Fui sentindo que, gradualmente, me fui apropriando e criando significados dentro daquele espaço.

## **Dificuldades sentidas**

Como é óbvio, quando entramos em contacto com um contexto desconhecido, que não pertence à nossa zona de controlo e conforto, existem barreiras que temos de ultrapassar. Tudo é novo, ou pelo menos abordado de maneira diferente. Para que passemos a fazer parte desse contexto, temos que partilhar alguns dos conceitos, das normas, dos procedimentos que dele fazem parte. Fui uma privilegiada no sentido em que a relação humana que estabeleci foi uma catapulta para essa apropriação e partilha das especificidades inerentes ao contexto e à prática lá exercida. Os profissionais com quem trabalhei foram uma ponte, uma ligação imprescindível entre mim e o contexto de trabalho. Não ter barreiras ao nível da relação humana com os e as colegas de trabalho foi um grande avanço no caminho que tinha que percorrer. Para além de me integrar muito bem, porque considero que a nossa postura, a forma como nos apresentamos ao outro, nos damos a conhecer, influencia a nossa integração, acho que me aceitaram muito bem. Havia desde o início uma predisposição para isso. Por tal, a nível da integração no grupo de relações humanas não senti qualquer dificuldade.

A intervenção levada a cabo por uma CPCJ mobiliza muitos conceitos, conhecimentos de áreas de saber específicas. Uma delas é a área da justiça. Entrei em contacto com um conjunto de leis e procedimentos que regulamentam a intervenção da CPCJ a nível judicial que me era completamente novo. Eu não dominava a terminologia jurídica que estava subjacente aos processos em acompanhamento na CPCJG. O que antes me pareciam terminologias, conceitos vagos e longínquos do meu universo, foram ganhando, na prática, o sentido que realmente detêm e, se inicialmente estavam fora do meu campo conceptual, passaram a fazer parte deste com a sua aplicação na prática. Daí que tenha começado a compreender, de facto, a) como intervir com crianças e jovens a quem tinham sido aplicadas Medidas Tutelares Cíveis, ou que já tinham processo Tutelar Educativo instaurado pelo Tribunal de Família e Menores; b) perceber os próprios procedimentos específicos da intervenção levada a cabo pela CPCJG, desde os acordos de promoção e as medidas a aplicar; apoio junto dos pais; o apoio junto de outro familiar; a confiança a pessoa idónea, ou ao apoio para a autonomia de vida, as medidas de colocação, de acolhimento familiar ou em instituição; d) a diferença em arquivar liminarmente e cessar um processo para remeter a tribunal; e) perceber o significado dos consentimentos, da retirada deste e da não oposição do menor à intervenção, tudo isto constitui exemplos de uma certa dificuldade a nível conceptual

que senti, por não estar familiarizada com os termos e os procedimentos utilizados no âmbito da intervenção deste contexto. Mas reconheço que estas dificuldades foram superadas gradualmente, com a minha prática, quando fui integrando as especificidades desta prática no meu domínio.

Uma outra barreira que tive de ultrapassar teve que ver com os imensos contactos e reencaminhamentos que tínhamos que realizar na sequência de um acompanhamento de processo de protecção de uma criança ou jovem. Apercebi-me que o tipo de intervenção aqui realizada é uma intervenção que passa muito pela ligação e cooperação entre serviços. Este desconhecimento das instituições e serviços aos quais poderia recorrer para encaminhar utentes, fosse para um psicólogo, para um serviço de saúde, para uma casa da Juventude, para a integração em contexto escolar, foi-se resolvendo à medida que fui observando os encaminhamentos que as minhas colegas de trabalho iam fazendo, a que instituições e serviços elas recorriam. Por outro lado, apesar de haver um técnico responsável pelo acompanhamento de um determinado processo, as acções são discutidas e encaminhadas entre profissionais e, desta discussão, surgia conhecimentos e ficávamos a conhecer possibilidades de encaminhamentos. À medida que vamos acumulando experiência vamos-nos familiarizando com os recursos que temos disponíveis e que podemos utilizar.

A situação da conquista de confiança dos utentes foi, também, uma das dificuldades que senti. Como inicialmente acompanhei os processos que algumas das minhas colegas de trabalho tinham em mãos, senti, que se tornava difícil estabelecer uma relação com os sujeitos-utentes, pelo facto de estes olharem para mim como um elemento exterior e estranho. É obvio que, como estavam habituados à presença exclusiva da técnica, que estava responsável pelo seu processo, e como a postura que inicialmente assumi, se tratava de uma postura de observação, tornava-se difícil estabelecer uma relação mais próxima. A minha função ali era observar posturas, procedimentos, tomar conhecimento da prática e da intervenção realizada para poder, subjectivamente, reconstruir a minha postura e a minha prática. Mesmo assim, com o repetir da minha presença nas sessões de atendimento, os sujeitos-utentes interagiam comigo, pelo simples facto de eu assumir uma postura de escuta. Ou seja, falavam direccionando o seu olhar para mim, procurando a minha cumplicidade, a minha concordância e compreensão relativamente ao que diziam. Inevitavelmente, passei de uma postura de observação, para uma postura de participação.

Essa é a beleza do desconhecido, é o imprevisto, a surpresa, o inefável, o inexplicável, o desconstruído e reconstruído que comandam a nossa busca. Eu fui uma privilegiada por ter tido a oportunidade de estagiar num contexto de trabalho tão rico em relações, em conhecimentos, em práticas, em intervenção, porque, de facto, são esses contextos, capazes de nos desafiar, os quais, apesar das dificuldades e constrangimentos, não nos levam a pensar que não somos capazes e que não vamos conseguir. Apesar de este contexto ser totalmente novo para mim e de não ter referências de profissionais, exemplos próximos de profissionais das Ciências da Educação que aí trabalhassem, nunca pensei que não seria capaz, nunca me senti desajustada, pelo contrário, tive a certeza que o meu trabalho fazia todo o sentido ali. Da mesma forma que reconhecia na formação das minhas colegas e na troca de experiências uma mais-valia para a minha construção enquanto profissional e para o enriquecimento pessoal. Reconhecia e via reconhecida a minha formação como tal.

## **Processo Gradual de Crescimento Intelectual e Profissional**

Reconheço, no meu percurso de trabalho durante o período de estágio, que a construção da minha profissionalidade foi um processo gradual de crescimento a todos os níveis e que ainda é um processo em aberto. Este percurso gradual revela a conquista que se foi dando de um lugar, pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido. Foi importante ter subido os degraus na construção da minha profissionalidade naquele contexto aos poucos, consciente dos meus limites, consciente das minhas potencialidades, consciente das restrições no que se refere à prática em contexto, no que se refere à relação que ia mantendo com os utentes. Acho que o percurso fica mais consolidado e torna-se possível reconhecer as minhas diferentes fases dentro do meu “eu” pessoal e do meu “eu” profissional. Poder olhar para o meu percurso como degraus que subi, como barreiras que ultrapassei, torna-o mais rico e significativo e permite-me fazer uma auto-reflexão e auto-avaliação das minhas posturas, práticas e aquisições em cada momento. Estes momentos contribuíram para o potenciar e fortalecer do momento de estágio como um momento de formação.

Desta forma, considero que o primeiro degrau correspondeu à análise documental, à leitura da legislação e de processos de Protecção de Crianças e Jovens em risco a decorrer. Esta foi uma fase um pouco mais passiva, que não exigiu muito de



mim a nível de uma reflexão, mas que é igualmente importante quando ingressamos no mundo do trabalho. O aprofundamento teórico de algumas questões, o contacto com informação útil para passarmos a um patamar superior, é parte fundamental da nossa integração num contexto. Considerei que estas leituras, e este primeiro contacto com os processos, interiorizando mentalmente os passos e os procedimentos que o constituem, foram um momento a não menosprezar.

O segundo degrau correspondeu à observação do acompanhamento realizado pelos/as profissionais nos processos de Protecção de Crianças e Jovens em risco. Após estar em contacto com os processos no papel, numa óptica de leitora, pude perceber e conhecer de perto o trabalho levado a cabo pelos/as profissionais que tinham casos em mãos. Neste seguimento, acompanhei tanto os atendimentos em gabinete, como as visitas domiciliárias, os contactos que realizavam e tive oportunidade de ver como construíam a informação social referente ao processo do menor. Apesar de esta postura ainda se revelar pouco participativa, também é importante sabermos observar para começarmos a perceber dinâmicas e a construir, mentalmente, através dos exemplos do trabalho dos outros, a nossa própria postura.

O terceiro degrau mobilizou as experiências e os conhecimentos que fui construindo nos dois degraus anteriores. Não nos podemos esquecer nunca do percurso que realizámos até chegarmos ao ponto presente e do percurso que ainda temos que realizar. E o importante é sabermos mobilizar esses diferentes tempos, espaços e aprendizagens contidas em percursos passados. Neste terceiro momento, acompanhei os meus próprios casos, tive os meus processos de Promoção e Protecção. Este é o momento em que aplicamos na prática tudo o que fomos colhendo ao longo do nosso percurso no contexto de trabalho. No fundo, percebemos se o trabalho realizado, anteriormente, surtiu efeito. Nesta fase, o atendimento dos menores e suas famílias eram orientados por mim, bem como as visitas domiciliárias, os encaminhamentos, a realização de informações sociais, os contactos, etc. Este momento revela, não que os outros não o fizessem, um maior voto de confiança, por parte dos outros profissionais e da instituição em si no nosso trabalho. Este foi o momento da intervenção propriamente dita, com o desempenho de um papel mais activo, autónomo e marcante.

## **Momentos-chave na construção de conhecimentos**

No percurso que realizei no contexto de estágio reconheço todos os momentos e situações que vivi e, fui construindo, como importantes. Todos os momentos, por mais pequenos e até insignificantes que possam parecer, trouxeram-me algo de novo e conduziram-me a conhecimentos que, muitas vezes, ganham sentido e relevância num outro tempo e espaço. Quero com isto dizer que o gesto de uma criança para comigo ao entregar-me um desenho, uma conversa entre colegas de trabalho em contexto informal de um café, uma conversa com o motorista que nos leva a realizar uma visita domiciliária, tudo isto são experiências que vamos acumulando, que não parecem ter de forma evidenciada um conhecimentos e aprendizagens, mas que, pelo contrário, estimulam e desafiam a enfrentar e compreender situações. Contudo, identifico um conjunto de momentos decisivos para a minha verdadeira concretização profissional e também pessoal. Foram momentos cruciais para a construção de conhecimentos úteis para a construção da minha profissionalidade. De seguida, passo a reflectir sobre eles.

### **Relação Profissional-utente**

As relações que estabelecemos com os utentes, menores e familiares, são momentos cruciais. Para além de os ficarmos a conhecer melhor, estes momentos são palco de aprendizagens, são momentos que nos fazem repensar práticas, posturas, atitudes, em que somos levados a fazer uma revisão do nosso conhecimento abstracto, no sentido de percebermos as reformulações a serem realizadas. A complexidade humana e das relações, a multiplicidade de sujeitos, menores, familiares com quem intervimos todos os dias fazem-nos estar constantemente num processo reflexivo, de reformulação e recriação. Foi na relação com a criança ou jovem e seus familiares que, como técnica, pude experimentar processos de liderança, estratégias de envolvimento dos sujeitos, processos de negociação e mediação, tentando sempre o mais possível salvaguardar a criança e potenciar a relação do menor com a família. Desta forma, podemos falar de uma manutenção da relação entre o sujeito e o profissional, para o alcance de uma melhoria, uma melhoria contínua que só seria possível através de um acompanhamento contínuo.

Por seu turno, há inicialmente uma inibição por parte dos sujeitos para falarem dos seus fracassos, dos seus problemas e daquilo que os atormenta mas, à medida que a relação entre profissional e menor/familiares se vai desenvolvendo, cria-se um à vontade para falarem das suas histórias, para falarem dos seus medos, das suas expectativas e cria-se uma cumplicidade que permite edificar uma relação de confiança.

Os atendimentos em gabinete foram para mim verdadeiros momentos de descoberta, descoberta do outro e das melhores estratégias para chegar até ele. Com o tempo, fui percebendo que tinha que proceder a uma adequação da linguagem ao nível da criança, por exemplo, ou de manter uma linguagem mais simples e directa com os familiares. A postura a assumir, teria que ser o mais transparente possível, informando-se sempre dos seus direitos, dos motivos da intervenção e da forma como esta se processa. Posteriormente, percebi que mais importante do que falar, confrontar, pedir explicações, era ouvir simplesmente o que as crianças, os familiares e os envolvidos num processo tinham para dizer. As nossas expressões nunca deveriam ser de crítica, ou reveladoras de um juízo de valor, mas sim de compreensão. Esta postura permite-nos recolher muitas e melhores informações. Contudo, como profissional, percebi que tinha que gerir a relação de aproximação e de afastamento para com os sujeitos. Tornava-se necessário afastar-me das minhas opiniões, de algum afecto e empatia que criava com a criança, por exemplo, para objectivamente apurar factos e poder intervir da melhor forma e fazer com que essa intervenção fizesse sentido também para ela. No fundo, nós técnicos, tínhamos que ser muito flexíveis. Apesar de nos aparecerem situações, cujas problemáticas, situações de perigo, como situações recorrentes, tínhamos que ter em conta as especificidades do menor, dos seus familiares, das suas condições de vida, fossem de habitabilidade, de empregabilidade, etc. Por isso, cada plano de intervenção tinha que ser adaptado às especificidades dos sujeitos. Só assim a mudança que se esperava poderia acontecer ser aceite e partilhada por eles. Não devemos assumir uma postura de pensar pelos sujeitos-utentes, devemos ser catalisadores, orientadores, facilitadores, mas devemos deixar alguma autonomia aos sujeitos. Afinal a nossa finalidade, quando deixarmos de acompanhar determinada família, é que a mudança perdure, que possam evoluir até patamares superiores, que os sujeitos sejam capazes de se bastarem a si próprios, que as relações fiquem fortalecidas e que se dê uma optimização geral da situação familiar. Desta forma, podemos falar de uma intervenção que pretendia envolver as famílias de uma forma mais activa, reforçando a sua auto-confiança e capacidade para se tomarem decisões. No fundo a intervenção deve servir

para reconhecer e capacitar as famílias a descobrirem e a desenvolverem as suas capacidades. Pode considerar-se que esta problemática, dada a sua importância estratégica, constitui uma das dimensões a aprofundar neste relatório, na reflexão sobre a construção da profissionalidade em Ciências da Educação.

## O Diagnóstico como conhecimento

Desde que era feita uma sinalização e um processo dava entrada na Comissão, iniciava-se uma etapa na caminhada relativa à construção do processo de conhecimento da criança, da sua situação de perigo, dos seus familiares, e do melhor plano de intervenção a traçar, para se enfrentarem as situações problemáticas que estão a origem da intervenção. É feita uma análise da situação de perigo e, posteriormente uma análise preliminar em que se recolhem as primeiras informações como os dados relativos à criança, à sua situação de perigo e aos seus familiares. Só partimos para a avaliação, diagnóstico quer, com o consentimento dos pais ou dos representantes legais, detentores da guarda de facto, quer da não oposição da criança ou jovem se tiver idade igual ou superior a 12 anos.

Considero que a fase de diagnóstico constitui uma forma de conhecimento. É nesta fase que traçamos um caminho em busca de informações, explicações, respostas e possíveis soluções e melhorias. Esta é uma fase muito importante, pois, trata-se de uma fase do intensificar do conhecimento do outro e da procura da melhor medida a aplicar. Daí ser decisivo levar a cabo um verdadeiro conhecimento, recolhendo todo o tipo de informações que nos possam ser úteis para a apresentação das melhores e mais adequadas respostas ao menor e aos seus familiares.

É também na fase de diagnóstico que, para além do conhecimento do menor, da família, se procede a um conhecimento dos serviços e entidades com os quais nos temos que articular, tanto para a recolha de informações como para percebermos as possibilidades de estas se constituírem em possíveis soluções.

O momento-diagnóstico é um momento que conta com a imprevisibilidade, que pode demorar mais ou menos tempo, que pode mobilizar mais ou menos recursos. Apesar dos procedimentos-padrão a seguir nunca pode deixar de ser entendido como um momento singular.

## Trabalho em equipa

O trabalho em equipa foi também um momento-chave na construção da minha profissionalidade e no progressivo conhecimento sobre mim mesma e sobre o outro. O trabalho com o outro oferece-nos uma multiplicidade de olhares e de conhecimentos, que não se esgotam em nós próprios. Considero que para nos conhecermos melhor e conhecermos as nossas potencialidades, o olhar do outro, o devolver do outro daquilo que fazemos é fulcral. Ter a oportunidade de trabalharmos com outros profissionais, com serviços variados, permite-nos construir uma visão mais ampla e abrangente dos problemas e, por isso, das soluções mais coerentes e consistentes. Daí a importância de hoje em dia falarmos de equipas transdisciplinares, pois estas remetem-nos para conhecimentos, saberes, práticas que se fundem na concretização de um mesmo objectivo e meta.

No trabalho da CPCJG, o trabalho em equipa está, notoriamente, presente. Para além do trabalho em equipa a um nível mais abrangente, com profissionais da autarquia, das instituições de ensino, dos serviços responsáveis pela empregabilidade, da habitação, da subsidiariedade e outros apoios, das instituições dedicadas ao lazer, podemos falar do trabalho em equipa dentro da própria CPCJG, imprescindíveis para as intervenções em curso.

Apesar de um determinado processo ser atribuído a um/a só técnico/o, é importante referir que os/as técnicos/as sempre discutiam e partilhavam os seus processos, no sentido de ouvirem outras opiniões. A possibilidade de se fazer parte de uma equipa transdisciplinar, com profissionais de áreas diversas, proporciona trocas importantes para a compreensão e o tratamento das situações vivenciadas. Assim, foi comum ver a técnica formada em Psicologia pedir apoio e colaboração à técnica formada em serviço social e vive-versa.

As reuniões de comissão restrita constituíam um momento em que os/as técnicos/as que detinham alguma dúvida, acerca da melhor medida a aplicar num determinado processo ou, acerca do melhor encaminhamento a realizar, expunham os casos e deixavam à consideração das restantes técnicas/as. As reuniões que decorrem, semanalmente, são momentos-chave. Mesmo que algumas dos/as técnicas não trouxessem processos, ou novidades referentes aos seus processos para partilhar,

poderiam participar, dar a opinião e ajudar uma colega numa decisão. Todas as opiniões eram escutadas e discutidas, até se chegar a um consenso.

Um outro exemplo muito significativo foi a organização da campanha de Natal “Uma família, um presente!” Esta é uma iniciativa da CPCJG em colaboração com o Município de Gondomar. Esta campanha pretende angariar meios para a distribuição de presentes pelas crianças e jovens do município. Tive o privilégio de participar nesta iniciativa que constitui um exemplo vivo do trabalho em equipa. Desde a recolha de brinquedos, do seleccionar o brinquedo de acordo com a idade da criança, do embrulhar, do distribuir pelas crianças, tudo isto mobilizou a ajuda e participação de muitos profissionais.

Por último, vou também destacar como exemplo do trabalho em equipa, a realização de acções de formação. Tive a oportunidade de preparar e de apresentar duas acções de formação, juntamente com uma colega do gabinete de violência doméstica. A acção de formação intitulada “Violência no namoro”, destinava-se a alunos do 8ºano. Este foi um momento em que reforcei o trabalho em equipa, pois eu e a minha colega discutimos, relacionámos conceitos, acordámos quais os suportes visuais mais apelativos para o público em questão. Sem dúvida, as construções partilhadas podem ser significativas e podem criar raízes mais profundas. Poder desfrutar da oportunidade de trocar e partilhar experiências, aprendizagens, favorece em muito o nosso percurso e estes foram, sem dúvida, alguns momentos que enriqueceram o meu percurso durante o período de estágio neste contexto.

III.Capítulo: Construção de um “eu”  
Profissional num Contexto de Estágio  
Formativo





*É possível construirmos profissões, em contextos de trabalho desafiadores, partindo de um mesmo ponto. Esse ponto nunca se mantém o mesmo, pois em contacto com os contextos, vai-se transformando. A sua transformação conduz à transformação dos contextos, potenciando o seu carácter formativo.*

## **Construir profissões**

Assumirmos uma identidade nossa, que nos caracteriza e pertença, seja em que domínio for, não é tarefa fácil. Criar uma identidade profissional dentro de uma identidade profissional institucional, já existente, é demonstrativo disso mesmo. Quando ingressamos num contexto de trabalho, deparamo-nos com uma determinada organização, com condutas e procedimentos que vamos integrando nas nossas estruturas cognitivas e que exercem sobre nós uma influência, no sentido de alterarmos as nossas interpretações, representações e acções. Temos que ter em conta que esta influência, por vezes evidente, outras vezes subtil não deve subverter, deixando esquecida, a identidade pessoal e intelectual que nos configura e caracteriza. Uma identidade muitas vezes semi-desenhada, através da formação que fomos tendo ao longo do tempo e que nos foi dotando de saberes e conhecimentos diversificados e que vamos redesenhando «in loco», com a prática do trabalho em contexto.

A identidade profissional surge, assim, como uma construção que não acontece num só tempo/espço. É uma construção que tem um passado, «vem detrás», do confluir das nossas experiências, aprendizagens, educação, formação, é reconstruída no presente, num contexto de trabalho e apresenta-se sempre como inacabada. Ou seja, propõe novos desafios que se registam e se avizinham num futuro. A identidade profissional não deve, por isso, ser vista como sendo estática mas antes como dinâmica, dinamizadora e dinamizante. Em contacto com o contexto de trabalho vamos transformando e transformamos também o que nos rodeia. Lopes, (s.d: 77), refere que “a profissionalização é um processo interno e situado de comunicação, reconhecimento, decisão e co-operação; o seu produto são identidades profissionais individuais e colectivas”.

Para construirmos a nossa profissionalidade não podemos esquecer a bagagem de que somos portadores. Não podemos também ignorar, para além da identidade da instituição, da qual passamos a fazer parte, a identidade da profissão que vamos desempenhar e que possui as suas implicações. O estatuto de uma profissão faz-nos ter que desempenhar determinados papéis, como é sabido. Por mais que queiramos e que reconheçamos que é importante trazer a nossa identidade para o processo de construção de uma profissionalidade, reconhecemos, igualmente, que a identidade que a própria profissão detém, o saber-fazer, a técnica, as reflexões e os conhecimentos determinantes já existentes, têm que ser levados em consideração.

Será pertinente, para complexificarmos um pouco a reflexão em torno da construção da profissão, pensarmos nos conceitos de instituído e instituinte e da tensão entre eles. O processo de construção e desconstrução, no contacto que o profissional tem com o contexto de trabalho, faz-se através de lutas ideológicas de objectivação, subjectivação e des-subjectivação. O profissional questiona o instituído, podendo subjectivá-lo, ou questiona a si próprio, podendo proceder à des-subjectivação e objectivação ideológica. Entra-se, assim, num dilema entre uma identidade que poderá ser atribuída ou construída. Se pensarmos bem, tanto uma profissionalidade atribuída como construída conduzem à mudança, mas só a segunda cumpre os princípios da mudança desejada, sentida, porque parte da acção do sujeito com os outros e com o espaço, sendo que esta é muito mais significativa.

Reis Monteiro, (2008:39), a propósito da profissionalidade docente, apela para a ideia de uma qualidade profissional, dizendo que “os atributos constituintes da identidade de uma profissão configuram a sua profissionalidade ou (qualidade de ser profissional)”. Isto leva-nos a questionar acerca do que será isto da qualidade de ser profissional? A forma com que desempenhamos mais ou menos, melhor ou pior uma profissão, de acordo com um conjunto de parâmetros delimitativos caracterizadores dessa mesma profissão? Ou a qualidade que se inscreve na capacidade de questionarmos, reflectirmos, recriarmos esses mesmos parâmetros da identidade profissional? A qualidade de ser profissional, não será, portanto, aproveitarmos oportunidades de potenciarmos a identidade da profissão, com a construção de uma profissionalidade significativa?

Estas questões levam-nos para outros voos. Concentremo-nos na ideia de que a profissão existe antes dos sujeitos, ou seja, que é algo que lhes pré-existe. Qualquer que seja a profissão, por mais definida e delimitada que ela seja a nível de estatuto, papéis, posturas, acções e procedimentos, é sempre um acto pessoal que se transforma pela acção de cada um que a desempenhe num tempo e num espaço determinado. O que acontece é que muitas vezes não temos a consciência disso e de que uma profissão deixa de ser a profissão para ser a nossa profissão. Por outro lado, pensemos também que, por mais que a profissão seja um acto pessoal e um objecto de apropriação, existem determinadas implicações, subjacentes à profissão que exercemos e à instituição onde nos encontramos inseridos, que não podem ser ignoradas. Agora, temos que ter presente que mesmo tendo que nos orientar por essas implicações profissionais e instituições, podemos sempre criar um espaço de manobra para nos apropriarmos subjectiva e significativamente da profissão que estamos a concretizar.

No que concerne às implicações subjacentes à profissão que temos que exercer será pertinente falarmos do exercício de uma profissão segundo um código deontológico, ou seja, de uma ética profissional. Este código remete-nos para a responsabilização do sujeito profissional e para o facto de todas as relações deverem ser mediadas por este código, pois ele assegura tanto os nossos deveres como direitos. A propósito da ética profissional, Monteiro refere que “ o centro da gravidade deontológica das profissões é o primado do interesse dos destinatários dos seus serviços. Depois está o interesse público. E só depois o interesse individual” (idem:75). Segundo este autor, não podemos deixar que o interesse individual, ou seja, que os direitos que o código deontológico nos concede, se sobreponham quer ao interesse de quem se destina a nossa acção, quer aos interesses comuns. A profissão é, em primeiro lugar, um compromisso com os destinatários, posteriormente com a instituição que integramos, mas como é óbvio parte muito do compromisso com nós próprios. Se pensarmos bem, o que damos aos outros, enquanto profissionais, é uma recompensa profissional, pessoal e social para nós. Na profissão e, como aludem Carvalho e Baptista, (2004), a ética e a deontologia permitem orientar a acção profissional no sentido de uma orientação que acontece tanto a nível interno, de regulação interna das práticas, atitudes e posturas, como ao nível externo, o que permite a afirmação de uma imagem pública, com traços e princípios que caracterizam a nossa acção.

Nas profissões em que lidamos directamente com os sujeitos, o código ético e moral, está mais intensa, e inevitavelmente, presente. Como mesmo refere Monteiro, (2008:48), “...a exigência deontológica é, todavia, mais intensa nas profissões que prestam serviços indispensáveis à satisfação dos direitos do ser humano, que um Estado de Direito está obrigado a garantir”. As relações humanas conduzem-nos à discussão de ideias e valores próprios de cada um e, por isso, torna-se necessário o bom senso que o profissional deve desenvolver no sentido de perceber até que ponto a sua liberdade de acção, interfere com a do outro e se isso acontecer, até que ponto é justificável.

A questão da liberdade é, talvez, uma das questões que gera mais contradição e ruído dentro do código moral e ético da profissão, principalmente das profissões em que as relações humanas estão intensamente presentes, e ainda bem que assim é, porque o ruído pode criar a oportunidade de reflectirmos. O código deontológico profissional pode induzir-nos a agir de uma determinada forma, mas o nosso referencial ético e moral pode influenciar-nos numa outra direcção. O ser humano entra, no dia-a-dia, várias vezes em contradição, precisamente, devido à ambivalência das exigências ético-morais. O profissional tem o direito à liberdade de pensamento, de opinião e expressão, mas tem o dever de cumprir a acção e o papel estipulado pelo seu estatuto enquanto profissional. O dever de acção da profissão nem sempre está em consonância com o referencial ético-moral do sujeito-profissional que a tem de executar. Entramos, por isso, em contradição, mas a liberdade existe e é para ser usada de forma responsável, quero com isto dizer que, o profissional nem sempre poderá ter a possibilidade de se reger pelos seus referenciais, valores e ideias, mas tem a liberdade para jogar com eles, ou seja, reaproveitando-os e reciclando-os, no sentido de uma acção que não deixa de ser pessoal enquanto profissional. Neste seguimento de ideias, Carvalho e Baptista (2008:20) referem “um ser que, se é condicionado, se é um objecto decorrente de estruturas e leis, é também autor de si mesmo, desde logo através da intervenção que ele tem no próprio círculo de relações- sociais, culturais, económicas, etc.”

Por seu turno, quando somos profissionais de intervenção temos que ter muito cuidado para a nossa acção não pôr em causa a liberdade do outro. Se nos reportarmos ao contexto de uma CPCJ percebemos que, nem sempre se consegue e se pode deixar de interferir com a liberdade dos pais, quando o que está em jogo diz respeito às vidas dos seus filhos. Nem sempre se pode deixar de interferir com a vontade da criança, no sentido de salvaguardarmos os seus direitos e o seu bem-estar.

A negociação via mediação pode constituir-se num meio através do qual a liberdade não é, totalmente, ameaçada. Digo totalmente, porque é impossível vivermos plenamente em liberdade. A liberdade plena é uma ilusão que ninguém consegue alcançar, todos temos que fazer cedências e concessões em prol de alguém, ou em prol de nós mesmos e, como ouvimos, comumente, «a nossa liberdade acaba quando começa a do outro». É esse bom senso e responsabilidade que temos que ter presentes aquando a nossa acção como profissionais. A responsabilidade e o respeito pelo outro, que o profissional deve desenvolver, também lhe permite reconhecer as fronteiras da liberdade, essencial para a relação entre sujeito-destinatário e sujeito-profissional. Buscando as palavras de Carvalho e Baptista, (2008:25), “reconhece-se deste modo a centralidade das pessoas enquanto elementos activos na resolução dos seus próprios problemas e dilemas (...) o contributo dos especialistas é importante mas, não substitui o papel fundamental dos sujeitos. A ética também passa por este reconhecimento”.

No exercício de uma profissão, principalmente de uma profissão cujo exercício se baseia muito na relação com o outro, torna-se necessário procurar conhecer e reconhecer os sujeitos a quem o nosso trabalho se destina, podendo falar-se da construção de relações de proximidade e confiança. Nas profissões em que estabelecemos relações directas com os sujeitos, a transparência é crucial. No caso particular do contexto de uma CPCJ, a relação com transparência é uma base. A transparência das famílias, das crianças e jovens com quem lidámos, a nossa transparência para com eles e a transparência de outros profissionais e serviços envolvidos no processo têm um grande peso no sucesso da intervenção.

Ainda na linha das questões que devem estar subjacentes ao exercício da profissão, caracterizada por uma intensa relação entre sujeitos, podemos reflectir sobre o seguinte: não basta ao profissional dar a conhecer o seu papel e função, ele tem que ser reconhecido pelos seus destinatários e a autoridade que este profissional possa vir a ter que exercer, tem igualmente de ser reconhecida. Mas esta questão será abordada novamente no capítulo seguinte, a propósito da relação técnico-utente.

No contexto da CPCJ aprendi que o profissional pode vir a tornar-se um amigo, um confidente, um porto de abrigo dos sujeitos com quem intervém, podendo estabelecer-se, a longo prazo, relações mais próximas e afectivas. Contudo, nunca nos devemos esquecer do nosso papel enquanto profissionais e tudo o que temos que assegurar para o bem-estar das crianças, jovens e das suas famílias. Bonafé-Schmitt,

(2009:27), fala da questão proximidade-distanciamento, a propósito dos mediadores como profissionais, afirmando que “...os mediadores devem manter uma certa distância para que esta empatia não seja entendida, pelas partes, como uma relação de aliança”. A aliança, quando entendida na reunião de esforços e empenho para a concretização de objectivos comuns, não é de forma alguma negativa, é antes algo de muito vantajoso para as partes que realizam essa aliança. Por outro lado, quando os objectivos, os interesses não se tocam e pretendemos levar a cabo um processo de transformação da situação, a proximidade, a empatia de que dispomos, não pode significar que estamos de acordo, que partilhámos com os procedimentos do outro, com as suas formas de pensar. Não deve significar que nos aliámos a ele, tomando o seu partido, deve somente adoptar a postura de escuta e de conhecimento, para a compreensão do outro. E também pensemos, deixarmo-nos esquecer da profissionalidade que vamos construindo, não nos afirmando enquanto profissionais, pode conduzir à estagnação e não ao reconhecimento da alteridade, como condição de uma profissionalidade que, em larga medida, se constrói da relação que estabelecemos com os outros. Mas poderemos, ainda, pensar por dois lados. Primeiro, que nós precisamos ter presente a profissionalização que vamos construindo para a partir dela a podermos ir reconstruindo. Segundo, poderá ser aceitável esquecer da profissionalidade, por momentos, em prol de angariarmos novas experiências, que nos permitam voltar a ela [profissão] para lhe introduzimos novas transformações, o que também é legítimo. Torna-se assim necessário que o sujeito-profissional seja capaz de gerir estes processos dinâmicos, de forma também ela dinâmica, consciente e responsável.

Passemos agora para a reflexão sobre a delimitação das fronteiras das profissões, questão que considero pertinente abordar pelo facto de, quem ingressa pela primeira vez no mundo do trabalho, ter a necessidade de delimitar essas fronteiras e, posteriormente, a necessidade de as trespassar, entrando em campos e áreas de saber, até então entendidas como exclusivas de outras profissões.

Não devemos como profissionais tentar, desesperadamente, entrar numa categoria profissional e pensar que essa categoria é suficiente para justificar e legitimar as nossas acções. Por vezes estamos mais preocupados em definir as fronteiras do nosso profissionalismo, em vez de nos preocuparmos com as posturas e com o que podemos introduzir no sentido de uma renovação e recriação de respostas face aos desafios do nosso quotidiano.

A profissão deve ser vista como algo de aberto, inacabado, cujas fronteiras, delimitativas da sua abordagem e acção, devem, por sua vez, serem vistas como trampolins. As fronteiras que a nossa profissão possa deter devem ser vistas como desafios que nos fazem ter a ânsia e o impulso de transpormos os limites impostos, ou seja as limitações do nosso campo de conhecimento que se vão evidenciando. É importante tomarmos conhecimento das fronteiras que delimitam a nossa profissão e não as encarmos como a obrigatoriedade de nos mantermos dentro dos seus limites, mas como imperativo de serem transpostas.

Os constrangimentos e os obstáculos são formas de conhecimento. Trata-se de um conhecimento potencial e, por vezes, nem nos apercebemos disso. Carvalho, (2001:35) inspirado em Morin, defende que, “o que permite o nosso conhecimento limita o nosso conhecimento e o que limita o nosso conhecimento permite o nosso conhecimento (...) a descoberta dos limites do conhecimento é muito mais do que a descoberta dos limites. Constitui uma aquisição capital para o conhecimento”. Não basta identificarmos os obstáculos, as limitações, temos que ter consciência delas e revertê-las em novos conhecimentos. Por vezes os conhecimentos demasiado evidentes, aquilo que nos é dado de forma facilitada e gratuita, sem exigir da nossa parte um esforço, uma reflexão, um questionamento, acaba por limitar o conhecimento.

Devemos ter a consciência de que o que fazemos também pode ser feito por outros profissionais, o que nos conduz a reconhecer que, também, podemos criar e recriar a nossa profissão, assente em saberes diversos de outras áreas, podendo, efectivamente, entrar em campos de intervenção que não aqueles que pareciam específicos e particulares de uma profissão. A interdisciplinaridade invoca isso, invoca essa multiplicidade de saberes que se inter-relacionam e inter-influenciam no sentido de um enriquecimento e transformação dos sujeitos e das práticas. As posturas que adoptámos enquanto profissionais têm influência da área de saber específica do qual recebemos formação, mas também do contexto e das suas potenciais relações e instrumentos nele inseridos. Daí não existir uma profissão na qual o sujeito se enquadre. Podemos falar de profissões, profissões que o sujeito está capacitado a apropriar no trabalho em contexto, adoptando uma postura, reflexiva, reconstrutiva, em espaços desafiantes, provocadores e potencialmente formativos.

Esta construção das profissões passa muito pela autonomia profissional de que nos fala Caria, (2005:28). Este autor remete-nos para uma lógica que deixa de estar

“centrada nos jogos político-ideológicos que controlam a procura e formatam a oferta de profissionalismo, para passar a depender do modo de organização do processo de trabalho que depende do conhecimento abstracto: do trabalho profissional-técnico” A ideia de Bernard Charlot (Caria, 2005:43) vem reforçar a importância da apropriação cognitiva e significativa dos contextos onde os profissionais se movem “experiência subjectiva dos actores sociais resulta da relação de conhecimento/saber do self/eu com o “outro” e não de qualquer processo de distanciamento cognitivo do indivíduo relativamente a um social objectivo exterior à consciência”. Todas as construções que vamos concretizando em contexto, pelo exercício de uma prática que é cognitiva e, significativamente apropriada, leva-nos a falar de uma “cultura profissional”, conceito trabalhado por Caria, (2005).

Miranda (Caria 2005) fala-nos, também, de saberes colectivos que se vão construindo no contexto de trabalho. Trata-se de uma “cultura de acção”, (idem:45), como lhe chama a autora, que se vai construindo «in loco», através da nossa acção, e, já agora acrescento eu, através da nossa reflexão sobre essa acção. Por isso, não podemos falar de uma cultura profissional, mas sim de culturas profissionais. Carvalho e Baptista (2004:64), afirmam que acreditam que é “sobretudo através da partilha de saberes, de experiências e de ideias que se consolida uma cultura profissional intelectualmente exigente” e face a esta mutiplicidade e pluralidade do trabalho que se desenvolve, torna-se necessário ao sujeito-profissional “consensualizar princípios de acção, reconhecendo que entre os princípios e a acção, cabe a cada actor a responsabilidade de fazer o caminho”(idem)

Creio que não podemos dizer que são os novos problemas sociais que requerem novos profissionais, como se as profissões existissem à medida dos problemas e das necessidades sociais sentidas. Poderemos reflectir que face aos problemas já existentes, as profissões já existentes são reinventadas, re-significadas e apropriadas pelos profissionais, pelas suas posturas, por tempos, espaços e acontecimentos.

As exigências profissionais e, as exigências que o trabalho vai fazendo no sentido da nossa evolução, fazem-nos perceber que não nos podemos restringir, ou ter a pretensão de que a formação que tivemos nos dota de todas as competências profissionais para todos os imprevistos e vicissitudes que a profissão, quando exercida “in loco” aporta. É a já conhecida dicotomia entre a teoria e a prática. Será que a teoria



nos prepara integralmente para a prática que vamos exercer, ou será também a prática que contribui para o “saber-fazendo”, que nos forma enquanto profissionais?

## **Contextos de Trabalho Potenciadores de Aprendizagens e Construções.**

A possibilidade de poder concretizar um estágio num contexto de trabalho e intervenção como a CPCJG, fez-me reflectir acerca do carácter formativo que os contextos de trabalho podem deter, pelas práticas, pelas relações que proporcionam, pelas problemáticas e multiplicidade de sentidos que contêm. Mas será que os contextos de trabalho são formativos por natureza, ou serão os nossos conhecimentos e saberes, olhares e posturas que, quando reflectidos num contexto de trabalho, potenciam o seu carácter formativo? Esta questão surge na sequência de eu perceber que os conhecimentos teóricos construídos, ao longo de uma formação académica, me permitiram adoptar posturas e reflexões acerca dos domínios específico do contexto de estágio que eu não tinha ideia que havia desenvolvido. Quero com isto dizer que, por vezes, aquilo que vamos adquirindo ao longo de um processo de formação formal, os conhecimentos e saberes específicos, só parecem ganhar relevo e forma quando confrontados com uma prática e com a sua aplicação visível e concreta. Enquanto os conceitos existem de forma abstracta, presos dentro de nós mesmos, não parecem ter muita utilidade. A sua utilidade é revelada, quando encontram uma correspondência na prática. Contudo, nem todos os contextos de trabalho são suficientemente desafiadores. Todos contêm alguns desafios, mas uns encerram um carácter mais facilitador, não exigindo da nossa parte, enquanto sujeitos pessoais e profissionais, um grande esforço para nos adaptarmos e apropriarmos. Outros, só estão formatados para nos adaptarmos! Mas existem alguns que graças aos constrangimentos que nos impõem, possibilitam-nos, também, a abertura para recriarmos saberes e reflexões. Caria, (2005) refere que quanto mais os contextos de trabalho são desafiadores e nos colocam constrangimentos organizacionais, políticos e tecnológicos maior é a relação significativa que somos capazes de construir entre o nosso conhecimento e o trabalho que podemos vir a realizar. De facto, quando nos deparamos com um contexto de trabalho capaz de nos impor desafios, pelos constrangimentos que possuem, mais os nossos conhecimentos, a

nossa formação teórico-académica é complexificada, pois, temos que iniciar um processo de revisão, selecção, questionamento, reformulação e criação. Estes processos tornam o nosso conhecimento mais significativo pelo encontro deste com a possibilidade de uma prática em contexto. Caria (2005) aborda, então, a questão da recontextualização profissional, trabalhada por Bersntein e Stoer. Desta forma, os conhecimentos teóricos ganham novas expressões e sentidos de acordo com cada contexto em que os sujeitos se encontrem, sendo que, dependendo da actividade, da prática profissional que o sujeito tenha de desempenhar, os seus conhecimentos são mobilizados, e por isso, recontextualizados. Dá-se uma transposição de conhecimento teórico para um contexto de trabalho prático e este processo, menciona o autor, pode ser um processo mais ou menos pacífico, dependendo das condições, oportunidades e desafios que o contexto em que actuamos nos permite. (*idem*). Esta recontextualização só é possível se formos capazes de desenvolver um sentido prático contextualizado. É em contexto que desenvolvemos esta capacidade. É a confrontação com os desafios, os constrangimentos e os obstáculos do contexto, que nos torna capazes de «aproveitar» aquilo que a prática nos oferece para interpelarmos e reconstruirmos os conhecimentos que já possuímos e, desta forma, estes podem ser devolvidos ao contexto com um sentido prático contextualizado. De algum modo, pode afirmar-se que neste processo, quer o profissional acaba por ser afectado em termos da complexidade das competências que possui, quer o próprio campo teórico e praxeológico o é também, já que não deixa de ser, igualmente, objecto de recriação e de (re)construção no âmbito de um tal processo.

Loureiro (2005:195) afirma que somos “recontextualizadores e reprodutores de saber”. De facto, os sujeitos têm uma flexibilidade e plasticidade que permitem a adaptação às mais variadas situações e contextos para, dessa forma, mobilizarmos saber de um contexto para o outro, recontextualizando-o, ou seja, atribuindo-lhe um sentido que se adequa ao contexto em questão. No que concerne à segunda premissa que a autora refere, a de sermos reprodutores, pensemos: será que ao mobilizarmos um conhecimento de um contexto para o outro, estamos a reproduzir ou a produzir? A questão é, o conhecimento que mobilizamos perante um novo contexto, não se trata de uma cópia fiel do saber pioneiro. Parte dele, mas é um conhecimento que se apresenta como novo e que servirá para a produção de um novo conhecimento, num outro contexto. Nesta perspectiva, o conhecimento traduz-se num conjunto de conhecimentos

contextualizados, significativos e abertos, daí que os sujeitos em relação com os contextos possam ser entendidos como criadores.

Esta reconversão do saber teórico em saber prático passa também por um processo de reflexão. O sujeito quando entra em contacto com um contexto selecciona a informação, questiona-a e submete-a aos conhecimentos que já possui. Os conhecimentos que levámos para a prática podem, efectivamente, ser reformulados, reestruturados, resignificados, contribuindo para se criarem novos conhecimentos. Temos que desenvolver uma reflexividade a partir do nosso conhecimento, bem como do conhecimento que a prática do contexto em questão suscita.

Nem sempre os contextos de trabalho se apresentam como formativos, ou nem sempre é fácil da parte do sujeito, que nele interage, descobrir o que de formativo nele existe. Um contexto de trabalho pode tornar-se formativo quer pela variedade e a diversidade dos desafios que nos oferece, quer pela variedade das experiências e das interacções que nos proporciona. Por isso, a diversidade que cada contexto e cada local têm para nos oferecer e que, por vezes, nos parecem obstáculos à nossa identidade e acção, devem ser encaradas, como oportunidades de desenvolvimento, crescimento, modificação dos sujeitos e dos seus enquadramentos. Carvalho e Baptista, (2004), identificam a diversidade não como uma forma de dispersão que põe em risco as identidades, mas antes como uma mais-valia na resolução de problemas que se existem à escala universal, e que têm de, primeiro, ser identificados e tratados localmente. Considero que os problemas, os constrangimentos e os limites com os quais nos deparamos ao nível de um local de trabalho que, por vezes, são vistos como limitações, são nada mais, nada menos que catapultas para a compreensão e desconstrução de problemas futuros, existentes noutros contextos.

Perrenoud (2002:11) refere que “nas profissões humanistas prescreve-se menos que nas profissões técnicas” A acção dos profissionais depende muito dos contextos formais onde estes se encontram inseridos, por mais que as entidades pretendam “investir em prescrições” orientadoras limitativas e impor formas de procedimento, através da acção, das posturas que o profissional tome em contexto de trabalho, este pode conquistar a sua autonomia, significa isto dizer que o sujeito profissional pode ganhar a confiança das organização e desta forma ganhar mais espaço de manobra para intervir. Por seu turno, Fullan (2003:127) refere que “aprender no local de trabalho, ou aprender em contexto é, sem dúvida, a aprendizagem com o maior retorno porque é a

mais específica (adaptada à situação e por ser social envolve o grupo)”. Há sempre um retorno de conhecimento e de aprendizagem aquando a nossa passagem pelos mais variados contextos e, no caso dos contextos de trabalho, é através das práticas e das relações específicas que essa prática proporciona que iniciamos voos mais alargados. E não é somente o sujeito que sai beneficiado deste encontro. Os contextos de trabalho também vêm, acrescentando algo mais, à sua especificidade. Desta forma, dá-se, quantas mais experiências e trocas em contexto ocorrerem, um confluir de impressões, onde a aprendizagem em contexto “muda simultaneamente o indivíduo e o contexto”(idem), afectando este e a identidade dos profissionais que aí labutam.

Será pertinente, para terminarmos esta reflexão acerca do carácter formativo dos contextos de trabalho, pensarmos que tipos de aprendizagens se distinguem nestes contextos. Uma vez que são contextos formais, será que devemos falar de aprendizagens formais ou não-formais ou informais? No mesmo contexto podem existir mais que um tipo de aprendizagem e acho que o contexto de trabalho, apesar de ser um contexto formal e de conter um conjunto de saberes específicos e normativos inerentes ao funcionamento da entidade e ao domínio de uma prática, tal como uma educação formal em domínio escolar, pode, na sua concretização, deixar conviver diferentes formas de uma educação e aprendizagem.

Podemos pensar a CPCJG como um contexto formal, cujas aprendizagens inerentes relativas ao conjunto de procedimentos legais e de funcionamento desta entidade são, também elas, formais. Agora a prática e as relações, embora regulamentadas por uma referência formal, suscitam aprendizagens não-formais, na medida em que interagimos com os outros, estabelecemos comunicação, trocas de experiências e envolvimento em actividades diversas. Segundo Coombs (Pain,1990) “A educação informal é um processo que ocorre ao longo da vida e que permite a cada pessoa acumular vivências, experiências, atitudes e formas de agir, a partir de acontecimentos quotidianos e da interacção com o meio ambiente”

As aprendizagens informais têm que ver com o grau de implicação, de aproximação e envolvimento que estabelecemos com os contextos onde nos encontramos e onde construímos as aprendizagens mais significativas. É a participação dos sujeitos na elaboração de produtos culturais ou em actividades relacionadas com o desejo de aí participarem que lhes proporciona as aprendizagens mais significativas.

## **O lugar das Ciências da Educação: Aprender a Aprender**

As Ciências da Educação são uma área de saber que se concretiza na prática de um contexto, seja em que contexto for. A necessidade de construirmos um campo científico e epistemológico capaz de delimitar um saber específico, a procura de um objecto de estudo, a delimitação de instrumentos e procedimentos, a definição de profissionais, a sistematização de áreas e conteúdos de incidência, parecem ser condições imprescindíveis para a delimitação do campo da Educação e a sua afirmação como Ciência, como área do saber, cuja epistemologia pretende edificar discursos e racionalidades que contribuam para uma Cientificidade. As reivindicações da cientificidade advêm de um processo de legitimação política e cultural de finais do séc.XIX e princípios do séc.XX. A questão que nos colocamos tem a ver com a intervenção educativa possível segundo um registo das certezas e do carácter impessoal que é próprio da ciência. Em primeiro lugar, devemos tentar perceber o porquê da reivindicação da cientificidade no campo educativo. Podemos começar por referir a afirmação da racionalidade positivista aliada à constituição do campo das ciências sociais e humanas. As ciências positivas estão ligadas à medida e ao experimental, enquanto as ciências sociais tendem a valorizar abordagens marcadas por uma racionalidade científica onde a postura hermenêutica, assume uma centralidade indiscutível. Uma opção que tem vindo a afirmar-se neste domínio, e que gera tensões diversas, fruto da hegemonia do Paradigma Científico Dominante de que nos fala Santos, (2001) tem que ver com o modo de se conceber o trabalho científico e as finalidades do mesmo. O que nos leva a perguntar com que direito a dita ciência considera os conhecimentos criados através da prática, da experiência como falsos e irrelevantes? O sentido que cada um cria para atribuir às suas práticas não deve ser desvalorizado e, como questiona Sousa Santos (2000), será que a ciência é sinónimo de felicidade, e será que este é o caminho para a alcançarmos? Questiona também se será a ciência capaz de diminuir o “fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática?”(idem:57). A aspiração máxima da ciência, tal como o Cartesianismo o propôs, é alcançar as leis da natureza, leis que se regem pela simplicidade, pela constância, pela visão distanciada da realidade, onde não exista espaço para a dúvida, a incerteza e a ambiguidade. Preconiza uma defesa das verdades quantificáveis, prováveis, absolutas e gerais. O autor reforça, ainda, que para ciência o que não podia ser medido e qualificável era desvalorizado. Há

um desvalorizar de todo o conhecimento que não decorra seguindo um método experimental, de forma a prever e a determinar esses mesmos conhecimentos.

As Ciências da Educação ganham a sua expressão quando um novo quadro epistemológico, assente numa multirefencialidade e interdisciplinaridade e num extravasar das amarras de um possível saber especializado que se impõe. É esta a cientificidade que se procura? Será que, efectivamente, é esta condição que legitima todo o discurso, todas as reflexões, as construções e as práticas que os profissionais ligados a esta área, potencialmente, levam a cabo? Charlot ( Boavida e Amado, 2008) chama-nos, precisamente, a atenção para a complexidade do campo educativo para ser reduzido a uma ciência que apenas pretende incidir sobre a educação. “A educação é um fenómeno humano, com imensas vertentes, de grande complexidade” (idem:155) daí o autor questionar se são “susceptíveis de cientificação”(idem). Perceber a complexidade da educação, a sua abrangência, permite-nos perceber este campo de saberes como algo extensível e altamente presente em contextos diversificados. Felizmente, a educação tem sofrido uma descentralização das questões escolares, da relação professor-aluno e das aprendizagens em contexto formal e tem sido reconhecida como fundamental noutros contextos e noutros tipos de relações que se estabelecem, como é o caso por exemplo, da intervenção e da relação com os utentes, ou mesmo com os nossos colegas de equipa e superiores no contexto da CPCJ.

A educação pode estar presente na conversa mais informal e desinteressada e o acto educativo de que nos falamos Boavida e Amado (2008) é sempre contextualizado, realizado de acordo com o espaço físico, bem como com as situações e as relações específicas desse espaço. Mas este espaço físico não tem fronteiras específicas e pode acontecer em qualquer contexto, inclusive, num contexto de trabalho. Se pensarmos na intervenção desenvolvida numa CPCJ, podemos dizer que, embora as práticas decorram sob a instituição e sob práticas regulamentadas por uma instituição a nível nacional e por leis estipuladas, encontrámos momentos informais de educação, como tivemos oportunidade de ver. Apesar de haver uma intenção na nossa intervenção, muita da comunicação que se vai estabelecendo é espontânea, são aprendizagens que surgem de conversas e/ou mesmo de actividades de lazer promovidas sem um plano previamente traçado. Na mesma intervenção, existe, por outro lado, a intenção de transmitirmos informações, formas de condutas e procedimentos previstos, apelando mais para a assimilação da informação e não havendo um chamado à participação mais activa do

sujeito. Por fim e, numa fase posterior, percebemos que as dinâmicas educativas existentes e os momentos de aprendizagem apelam a uma participação mais activa e interessada dos sujeitos e que, se realmente pretendemos transmitir algo aos utentes, temos que ter em conta que as aprendizagens quanto mais significativas, mais marcantes o são e perduram na sua história, não ficando fechadas numa gaveta, mas antes, sendo chamadas em diversas situações da sua vida, sendo aproveitadas e reaproveitadas sob outros moldes para a resolução futura e, de forma autónoma, dos seus problemas.

Boavida e Amado (2008), trazem, a propósito da cientificidade em educação e da imposição de um saber, a ideia de que podemos falar de Cientificidade, mas que a sua maior intenção não é prescrever práticas, mas sim desenvolver algumas racionalizações e discursos que as permitam compreender e esclarecer. Os autores consideram, também, como “forte obstáculo epistemológico às Ciências humanas em geral e às Ciências da Educação em particular, o ficar-se amarrado a uma visão positivista da ciência”(idem:206). Não devemos ter a pretensão de tentarmos impor um conhecimento, uma forma de saber, isto tem que ver com a tentativa de sobreposição da teoria à prática. É também, através da prática que o conhecimento teórico se fundamenta e consolida. É na prática que encontramos os possíveis objectos que a ciência procura, mas que, rapidamente, percebemos ser muito mais que isso pela sua complexidade. E se é verdade que uma ciência não encontra previamente formado e dado de bandeja o seu objecto, mas o tem de procurar e construir, compete-nos enquanto estudiosos da educação, de diversas origens, formações e intenções, “construir um objecto que seja o reflexo da complexidade, centralidade e riqueza do fenómeno educativo”(idem:153).

E de que tipo de saber e de prática se poderá falar em Ciências da educação? Para que tipo de profissionais os discursos de uma cientificidade nos remetem? Penso que será pertinente reflectir acerca da discussão que Hamelline (Carvalho, 1990:24) faz acerca das três figuras no que se refere à sua ligação com o saber, o especialista, o prático e o militante, sugerindo a incompatibilidade destas. Enquanto que o prático recusa as directivas pela sua abstracção e as pressões do militante por serem demasiado dogmáticas, o especialista rejeita o “carácter intempestivo” do militante e o “imobilismo” do prático; por sua vez, o militante deixa transparecer, com frequência, mais convicção do que competência”. Contudo, Carvalho, (idem), refere que todos estes tipos de profissionais pretendem uma ruptura com o saber, mesmo que seja com finalidades diferentes. O especialista em nome de uma razão positiva, o prático, pela

experiência a partir da realidade, o terceiro em nome de um “ideal especulativo” (idem:26). Concordo que o militantismo, por si só pode constituir-se em formas individuais ou colectivas muito utópicas e com pouca ligação ao exterior. Por vezes, caem no erro de associarem as profissões de cariz social a este idealismo, a esta intenção de se resolver todos os problemas que existem na sociedade, como referem Carvalho e Baptista (2004). Penso que as Ciências da Educação, como qualquer outra área do saber, nos remetem para práticas que se encontram ajustadas a cada um destes profissionais. Aliás, vou até mais longe dizendo que, deve existir um confluir destes três, dado que a relação com o saber e a prática ficam mais completas e complexificadas. Como foi recorrente ouvirmos nas discussões durante a nossa formação académica, «o especialista especialmente especializado interessa pouco». A questão é, não nos devemos sentir demasiado presos às amarras de um saber e conhecimento específicos. O saber e o profissional têm que encontrar na sua especialidade a flexibilidade e abertura para o encontro com a realidade. Interessa um profissional que saiba gerir o vaivém do conhecimento teórico, especializado e do conhecimento prático, doseando as injeções de utopia e idealismo a que pode recorrer para se dotar dos impulsos e das motivações necessárias para a busca e construção de saberes.

A minha preocupação, e aquilo que vim constatando ao longo da prossecução dos estudos nas áreas das Ciências da Educação, e contra mim falo, é que a enorme necessidade de delimitarmos fronteiras de acção e saberes específicos dentro deste campo, conduz-nos a uma limitação muito grande enquanto profissionais. Quando integrei o grupo de trabalho da CPCJG tive que fazer uma busca reconstrutora e reflectida sobre os conhecimentos, chamados específicos, do campo das Ciências da Educação que entendia trazer comigo. No decorrer da acção, percebi que estes conhecimentos não eram tão específicos quanto isso, traziam indiscutivelmente, pontos de vista, perspectivas, pontos de abordagem diferentes mas, o conhecimento e saber tocavam outras áreas. E aí está riqueza das equipas multidisciplinares, é a possibilidade de nos darmos conta que os mesmos conhecimentos, saberes e que as mesmas práticas podem levar os mesmos conhecimentos a ramificarem-se para conhecimentos tão diversos. Este facto, remete-nos, mais uma vez, para a multireferencialidade e multiplicidade do campo das Ciências da Educação de que nos falam Boavida e Amado, (2008).



O que chamámos de nosso conhecimento, de um campo específico de saberes e por isso de intervenção específica, passa a fazer parte de outros profissionais como psicólogos, médicos, professores, assistentes sociais, educadores sociais e profissionais de justiça, etc. E os conhecimentos chamados específicos dessas áreas transpõem barreiras se, da nossa parte detivermos posturas que permitam que as nossas barreiras sejam, também, perpassáveis, para receber essas influências. Apesar de cairmos no erro de tentarmos, inicialmente, delimitar o nosso campo de saberes e de acção, bem como o nosso objecto, à medida que percorremos as Ciências da Educação e, de forma decisiva quando nos encontramos no terreno, assumimo-nos como um profissional, (des)profissionalizado, capaz de estar em contacto com contextos e públicos diversificados e de pegar na nossa formação e moldá-la. A nossa postura face à prática coloca a nossa teoria, os nossos conhecimentos e saberes em revisão constantes, em reestruturações frequentes e em consideração sempre. Apesar de questionarmos os nossos conhecimentos e de o submetermos a outros, não o devemos ignorar. A negação de um leva à afirmação de outro, é preciso negar a existência de um, para outro se afirmar. Aqui a questão é, torna-se necessário a não negação de mais do que um conhecimento, isto é, o reconhecimento e consideração de mais do que um conhecimento para a afirmação de um conhecimento teórico-prático sustentado, adaptado, significativo, potencialmente partilhável e resignificável. Desta forma, é um novo ciclo que se inicia, subjectivamente ou colectivamente, de construção significativa de conhecimentos.

Nóvoa (Boavida e Amado, 2008) refere que não nos é possível conhecermos o percurso histórico das Ciências da Educação, sem termos em conta os lugares e os profissionais que o constituem. Sendo que, esta ideia vai ao encontro do que já fomos referindo de serem os sujeitos, em contextos diversificados, no exercício de uma prática que fundamentam o conhecimento teórico, e na afirmação de profissões que vão contando a história e o percurso das Ciências da Educação. Estrela, Mendes e Chouriço (2005) referem que as Ciências da Educação são uma junção de disciplinas já estabelecidas, como a sociologia, a psicologia e dos saberes que a prática profissional oferece. Carvalho e Baptista, (2004:59) realçam as “Ciências da Educação que, integrando o contributo de diferentes áreas disciplinares, fornecem as balizas teóricas e práticas legitimadoras de uma decisão profissional contextualizada, reflexiva e autónoma” e ainda como, englobando, em simultâneo “a exigência de

interdisciplinaridade e de especialização, transversalidade de saberes e a conexão crítica entre reflexão e acção”(idem). Corroborando esta ideia, concentremo-nos nas palavras de Correia, (1993) <sup>15</sup>, quando diz que “A existência de um conjunto de solicitações com vista à abertura de novos ramos da Licenciatura – Animação Juvenil e Educação de Adultos – constitui ainda uma manifestação clara de que a intervenção das Ciências da Educação, além de não se circunscrever à formação de profissionais da educação, também se alarga para o campo da educação não-formal”. Desta forma, a profissionalidade cria-se na relação com uma prática profissional, como de resto tivemos oportunidade de ver na reflexão acerca da construção da profissionalidade.

Touchon, (Correia, 1993:6) fala das novas figuras profissionais dotadas de uma capacidade de reflectirem na acção, de se constituírem em “investigadores no seu contexto prático” e cuja acção não “dependeria das categorias de uma técnica ou de uma teoria estabelecida, (mas da sua capacidade) (...) de construírem uma teoria do caso único, uma nova teoria para cada caso”.

Que saberes estão, então, inerentes às Ciências da Educação? Penso que o maior saber de que as Ciências da Educação nos dotam, e pude constatar isso na prática de um contexto de trabalho, é o Saber-Aprender. A multiplicidade de olhares e de posturas que integram e radicam saberes fazem-nos canalizar o saber das Ciências da Educação para servirem de catapultas para outras forma de saber. Então criam-se espaços e tempos de aprender a aprender. O sujeito não entra num contexto desprovido de saberes, conhecimentos, experiências e interpretações, mas cada situação constitui-se como um momento único de desconstruções e reconstruções que colocam o sujeito na «vingindade» necessária para aprender contextualmente. Boaventura Sousa Santos (2000:74), disse que “não há, pois nem ignorância em geral, nem saber em geral” por isso nunca estamos completamente «virgens», nem completamente formados.

Esta dinâmica que o sujeito tem que levar a cabo concretiza-se pelo aprender a aprender. A nossa formação e educação deverá preparar-nos para isso, para o imprevisto, o inesperado e conceder-nos as ferramentas necessárias para olharmos o problema, não somente através de uma única perspectiva e fórmula de resolução, mas através de vários pontos de vista, sendo que, mentalmente, conseguimos cogitar várias

---

<sup>15</sup> “Licenciatura de Ciências da Educação. Uma experiência na corrente contra a corrente” por José Alberto Correia. Artigo publicado pela primeira vez em 1993 no *Boletim da Universidade do Porto* (n. 2, 30-33).

alternativas de resolução de um mesmo problema. Mas convém ressaltar que o objectivo da educação não deve tornar-se, principalmente, a resolução do problema. Esta pode suportar-se no problema como forma de adquirir novos conhecimentos e competências que nos serão de extrema importância para quando nos depararmos com problemas futuros. De facto, esta parece uma tarefa árdua e complexa, mas com a qual nos deparámos no dia-a-dia mesmo que de forma automática. Tacitamente, mobilizámos aprendizagens, conhecimentos, utilizámos ferramentas e construímos novos conhecimentos. Dia-a-dia aprendemos a aprender.

Este saber-aprender contempla outras formas de saber e todas essas formas de saber implicadas entre si, implicam um aprender a aprender e aqui podemos buscar os contributos de Jacques Delors (1996) acerca dos pilares que devem sustentar a educação para o séc.XXI. Este autor fala-nos de um aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O aprender a conhecer, mais do que pretender levar a cabo a aquisição de conhecimentos específicos e de instrumentos para trabalharmos a realidade, pretende conhecer essa realidade. Aprender a conhecer determinado mundo, permite mover-nos no espaço que nos rodeia, conseguindo mobilizar aquilo que, potencialmente, este tem para nos oferecer. Como é óbvio, este é um processo que nunca está acabado, aprendemos a conhecer, desde que nascemos até que findamos o nosso percurso e vida. Nós ao estarmos num ambiente, estamos a ser influenciado por ele, está a dar-se uma forma de aprender. Charlot (2000) refere que o mundo, os contextos, os outros não nos são indiferentes e, como tal, aprendemos com eles, apropriando-os e, posteriormente, representando-os. Faz parte da condição humana aprender.

O saber-fazer liga-se, intimamente, com o que aprendemos na prática, no exercício de determinada prática. O saber-fazer introduz novas modificações numa determinada prática, contribuindo para a alteridade das mesmas. Maurel (2005:53) explica que “[a] valorização da dimensão experiencial da competência requer uma acumulação de actividades diversificadas com que se constrói um capital de conhecimentos e de saber-fazer”, à medida que vamos realizando diferentes actividades, funções e acções. Em contacto com diferentes contextos vamos acumulando conhecimentos que são trampolins para outras práticas e este é um ciclo que não tem fim.

Os diferentes contextos em que nos movimentamos e a multiplicidade de sujeitos e situações com que nos «esbarramos» no dia-a-dia, reclamam um aprender a conviver. Neste âmbito, aprendemos a fazer concessões e cedências, aprendemos a escutar, a compreender, aprendemos a questionar, a problematizar todo o conhecimento e saber com os quais somos confrontados. O «nós outro», entendendo os outros com quem convivemos numa relação de integração e não de separação, permite-nos todas as dinâmicas mencionadas. Nós precisamos de interlocutores, precisamos de alguém que receba o que produzimos e que nos devolva essa mesma produção. Precisamos de alguém que nos questione e que nos leve a questionar as nossas construções. O sujeito pode, também, ser o interlocutor de si mesmo, e aprender a conviver consigo, mas o conviver com o «nós outro» é muito mais rico, significativo e sinónimo de alteridade. Charlot (2002:53) fala-nos da importância do “aprender para viver com os outros, com quem o mundo é partilhado, aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e participar na construção de um mundo pré-existente”. Há saberes significativos que se vão construindo e constituem formas de saber. A relação com os outros é uma forma de saber, “um saber só tem sentido e valor, por referência às relações que supõe com o mundo, consigo e com os outros”(idem:64). Aprender o objecto de saber e aprender a actividade, mas também os enunciados que ela integra é imprescindível e passar do não domínio para o domínio. Mais do que dominarmos a actividade em si, interessa dominarmos as relações que daí advêm. As relações connosco e com os outros, podem constituir-se numa regulação. Isso é aprender. (idem)

O aprender a ser advém da descoberta de si e do outro. São muitas as forças, as aprendizagens, os exemplos, as opções que a relação com o outro num determinado contexto nos possibilita na construção de um saber-ser. Este aprender a ser não supõe a anulação do sujeito para a aquisição do ser, mas antes o aproveitar do ser que nele está contido, sendo que as relações e os contextos são quem complexificam esse ser e não permitem que este se mantenha, mas antes evolua. Charlot (idem:52) diz-nos que “o homem não é, deve tornar-se o que deve ser, para tal deve ser educado por aqueles que suprem a sua fraqueza inicial e deve educar-se”. O sujeito deve constituir-se a si próprio em ser, ele educa-se a si próprio mas esta construção, em que o sujeito se apresenta como protagonista, não deve ignorar a acção e influência do outro.

As aprendizagens que realizamos ao longo da vida, implicam a relação entre estas diferentes formas de saber, como elucida na sua obra, Delors (1996). Desta forma,

esta reflexão do autor, leva-nos a desenvolver também a reflexão sobre outras formas de saber. Podemos falar de um “saber transformar-se” e de “saber transformar”, que nos remetem para processos de construção, desconstrução e reconstrução de nós mesmos e dos espaços e sujeitos que nos rodeiam. Todos os saberes anteriores contribuem para formas de saber implícitas e das quais vamos tomando consciência a partir da nossa experiência em contexto. Podemos dizer que a «arma» das Ciências da Educação passa pelo “aprender a aprender” e as armas do contexto e da prática em contexto se constituem no «aprender a transformar-se e a transformar». Isto não implica que no contexto não se dê um “aprender a aprender”, ou que as Ciências da Educação não nos dotem de um «aprender a transformar e a transformar-se», a questão é, o encontro destas duas dimensões, sendo que cada uma delas se cumpre, perfeitamente, em determinados saberes, permitem-nos reverter o saber específico, em saber contextualizado e o saber contextualizado em saber específico, nunca estando, contudo, cada um destes delimitado e impermutável. As Ciências da Educação como geradora de olhares e posturas críticas e diversificadas possibilitam que retiremos dos contextos e das situações, aquilo que potencialmente é formativo e constitui saber. Os contextos, quando desafiantes e detentores de relações, problemáticas e práticas diversificadas, não nos deixam indiferentes à transformação que operamos em nós próprios e operam em nós, bem como a transformação que somos capazes de levar a cabo nos outros e nos próprios espaços.



## IV. Capítulo: Questões que se levantam: Pistas Futuras





*Do confronto entre um saber teorizado e um saber prático, nascem construções. As pistas que se levantam são construções reflectidas da minha experiência prática num contexto de estágio formativo.*

## **O Conflito como Momento de Aprendizagem**

São as forças opostas e repulsoras que fazem a sociedade parar para avançar. As sociedades avançam devido a estas forças antagónicas, mas que são impulsionadoras da mudança.

O conflito é um fenómeno universal e inerente a cada pessoa, já assim o disse Burguet, (1999), a propósito da uma pedagogia para a paz. Como tal, as pessoas estão naturalmente propensas a situações de conflito, já que a vida em sociedade a tal o induz. O conflito coloca em evidência partes divergentes, perspectivas antagónicas, ideias que chocam e não tem que ser visto como algo de negativo, prejudicial e, por isso, evitado ou extinto. Mas antes como a oportunidade para se colocarem em evidência pontos de vista opostos que conduzirão a vivências mais ricas e diversificadas. Defende-se a pluralidade como forma de se promover as trocas, a inovação e a “melhoria individual e colectiva”(Burguet, 1999:18). O conflito é algo dinâmico e pode dotar os sujeitos de ferramentas, técnicas e de uma responsabilidade, não no sentido de se resolver com eficácia o conflito, mas de se saber retirar dele aquilo que, potencialmente, tem para oferecer, troca de experiências e aprendizagens. Daí podermos afirmar que o conflito pode ser altamente pedagógico. Reforçando esta ideia, temos a perspectiva de Torremorell, (2002:21), que afirma que as “situações de conflito são de todo necessárias para o progresso pessoal e social... entendidos como motor de troca, os conflitos geram aprendizagens, criam e fortalecem os vínculos relacionais entre as pessoas”.

Torna-se importante, as pessoas desenvolverem estratégias para lidarem com as situações de conflito. O conflito pode ser visto de diversas maneiras, tendo em conta vivências, valores, o contexto, a educação, ou mesmo questões relacionadas com as características pessoais e emocionais dos sujeitos. Porquê falar-se da necessidade de prevenirmos o conflito? Importante é termos os instrumentos, não para resolvermos de forma eficaz e rápida os conflitos mas antes para estarmos suficientemente abertos e receptivos para as possíveis aprendizagens e interações que as situações de conflito podem proporcionar.

Não devemos assumir que tem que haver uma parte que saia vencedora face a outra. Não existem vencedores, nem derrotados, existe uma negociação que culminará numa decisão partilhada e aceite, uma decisão e posição que ambas as partes terão de tomar como suas. Burguet (1999) reforça esta ideia quando, no seu livro, a certa altura, refere que a boa gestão dos conflitos passa por se abandonar os dualismos, trabalhando para o alcançar de posições intermédias. A dualidade de interesses parece ser na relação entre os sujeitos, o que despoleta o conflito. Boldú e colaboradores (2003) dão um contributo pertinente no que concerne aos interesses e às necessidades dos sujeitos, que desencadeiam situações de conflito. Os interesses são as nossas motivações e aspirações. Estes, segundo os autores, podem ser opostos, compatíveis ou comuns. Quando estabelecemos relações percebemos os aspectos que temos em comum, que nos aproximam, ou que nos distanciam do outro. O conflito advém dessa constatação. Quando os interesses são opostos, significa que a satisfação de um conduz à não satisfação do outro. Se eles são compatíveis, reconhecem-se as suas diferenças mas a existência de um, não inviabiliza a existência de outro. Quando são comuns, a satisfação de um torna-se consequentemente a satisfação do outro. Tudo seria mais fácil se os lados detivessem interesses em comum. Mesmo que os sujeitos detenham interesses em comum, deparados com determinada situação, os seus interesses podem mudar.

Se nos reportarmos, novamente, ao contexto de uma CPCJ, percebemos que estão presentes estes três tipos de interesses, precisamente por não serem estáticos e inalteráveis. Assim, se nos debruçarmos na relação profissional/técnico-utente, percebemos que, inicialmente, pode existir um confronto de interesses. O nosso interesse de proteger a criança, tendo que, porventura, temporariamente separá-la dos pais, pode entrar em contradição com o interesse dos pais em manterem-se com ela. Posteriormente e, apesar de possuímos interesses diferentes, estes até se podem conciliar e facilmente conviverem, por exemplo, protegemos a criança, através de um acompanhamento: integrámo-la em jardim-escola e esta continua a viver com os pais. Por vezes os nossos interesses de proteger a criança, com opções e sugestões coincidem com os interesses que os pais detêm, sendo que as propostas dos profissionais são rapidamente aceites e integradas.

Conhecer o conflito, torna-se um ponto deveras importante, não para a sua resolução, pois já aqui defendemos que o conflito não se deve constituir num alvo a abater, mas para o seu aproveitamento, pois vimos que destas situações podem resultar

inúmeras aprendizagens. Conhecer as causas do conflito, ajuda-nos a actuar no conflito, a realizar uma boa gestão e mediação do mesmo, no sentido de uma optimização de conteúdos, experiências e aprendizagens. Como refere Pérez (2003), o conflito é uma oportunidade de crescimento dos envolvidos, pois traz benefícios que podem ser usados a favor dos mesmos. Esta ideia é corroborada por Boldú et al (2003:77), quando afirmam que o conflito “constitui uma fonte de enriquecimento mútuo, potencial, é uma ocasião fecunda e, por conseguinte, é uma oportunidade de crescimento se o soubermos aproveitar...”

Podemos também pensar que um conflito que exista externamente ao sujeito pode tornar-se algo de intrínseco e pessoal. Isto tem que ver com a partilha de sentido das situações. Mesmo que o conflito não nos diga, directamente respeito, se nos encontrarmos no meio dele, podemos retirar informação, experiência e aprendizagens. Se é pelo diálogo que surgem as bases do conflito, então diálogo pode ser a nossa “melhor opção para tratar de realidades conflitantes” como referem Schnitman e Littlejohn (1999:30).

A questão da defesa dos valores pessoais e sociais, de um código ético a nível profissional estão na base do desencadear de conflitos. Os valores valem o que valem. Alguns podem ser partilhados, mas outros adquirem um significado, uma interpretação e vivência tão subjectiva e singular que se torna difícil uma generalização. Os valores surgem, e aproveitando a ideia de Puig (Burguet, 1999:28) na “relação que uma subjectividade pessoal encontra com certos elementos da realidade natural e humana”. Os valores condicionam a nossa conduta e acção em sociedade. Assim que adquirimos determinados valores, estes passam a fazer parte de nós. Desta forma, apropriamo-nos dos mesmos e passam a caracterizar-nos e a definir-nos. Quando os valores não são partilhados, entra-se num processo em que nenhuma das partes pode querer abrir mão de algo tão enraizado em si e que é um ponto de distinção do seu ser e pelo qual rege a sua conduta. Não devemos falar de uma subordinação de um valor a outro. Os valores têm importância e sentido de igual maneira à escala de cada indivíduo na sua individualidade, daí não ser justo, um deles ficar em lugar de destaque face ao outro.

Burguet (1999) expressa, relativamente a esta questão do conflito de valores, uma ideia muito interessante, que é a de que os diversos valores defendidos não têm que, necessariamente, entrar em conflito. O conflito surge quando surge também a necessidade de se chegar a um acordo. Esta questão leva-me a reflectir em duas ideias.

Primeira, o chegar a um acordo não vem entrar em contradição com o que defendi anteriormente da não sobreposição de um valor face a outro? Chegar a um acordo deve entender-se como fazer com que, numa determinada situação, um valor prevaleça sobre o outro, sem prejuízo para esse outro? Significa isto dizer que, por vezes, torna-se impossível fazer-se prevalecer dois valores em simultâneo, o que não deve significar que a opção acordada por um deles deva colocar o outro num papel de inferioridade. Segunda ideia, leva-me a questionar se os conflitos só surgem quando existe a necessidade de se chegar a um acordo, ou se podemos entender que já existe o conflito pelo simples facto de os valores existirem dentro de quadros de referência subjectivos que os tornam, face às suas interpretações e representações, tão propensos ao conflito? Os valores podem estar em conflito sem que exista a obrigatoriedade de se ter de escolher um deles, pois existem na sua especificidade e os sujeitos mesmo que não tenham que chegar a um acordo, vivem ou partilham o valor em conflito, pela sua defesa ou questionamento.

Uma sociedade sem conflitos ficaria pobre de desafios e de questionamentos, desafios e questionamentos que nos poderão conduzir a certezas, mesmo que não sejam certezas absolutas, pelo menos aquelas que procuramos em determinada situação. Face a um conflito, temos que desenvolver a capacidade de nos posicionarmos, tomarmos uma decisão, apelando para a responsabilidade da mesma. Isto significa a possibilidade de a defendermos e justificarmos se for necessário.

As possíveis decisões devem ser, sobretudo, conscientes e participadas. Torna-se necessário reconhecer o outro, reconhecer a sua existência e posições, aceitando-o tal como ele é. Burguet, (1999), considera que não reconhecer o outro é tentar anular, ignorar a diferença. E é precisamente a diferença, a subjectividade de cada sujeito que enriquece tanto as relações humanas.

A realidade onde prevalece o conflito pode ser “geradora de vida, garante troca e renovação”( idem:184). São estas as situações que nos colocam à prova, que nos fazem criar estratégias e até defesas, que nos permite construir novas perspectivas e representações, questionarmos no sentido de nos aperfeiçoarmos progressivamente e nos recriarmos.

## **Mediação transformativa e formativa**

O conceito de mediação é um conceito que traz consigo alguma ambiguidade e complexidade, talvez pelo facto de ser, comumente, usado em diferentes contextos da sociedade e por profissionais tão diferenciados. Buscando as palavras de Bonafé-Schmitt, (2009:16), “No plano conceptual torna-se necessário proceder a uma clarificação, porque a mediação está na moda e todos os profissionais da regulação, os polícias, passando pelos magistrados e os advogados, sem esquecer os trabalhadores sociais, declaram utilizar a mediação como modo de resolução de conflitos”. A resolução do conflito, não deve significar a sua subtracção, ou aniquilação, deve ser a oportunidade de conhecer o conflito, de potenciarmos e aproveitarmos as suas possibilidades de aprendizagem. O conflito, deve então, e como já tivemos oportunidade de ver anteriormente, ser valorizado de forma positiva, pois é a partir deste, que se dá uma “reapropriação pelos sujeitos implicados e uma reactivação da comunicação”, como mesmo ressaltam Oliveira e galego, (2005:21). Estas autoras reforçam a ideia de que a valorização do conflito é levada a cabo, precisamente, pelo processo de mediação. A intenção é levar as partes a colaborarem na resolução dos problemas e a não se manterem presas às suas “posições inultrapassáveis e antagónicas”(idem:22).

A mediação adquire contornos múltiplos e diversificados de acordo com a situação geradora de conflitos. É uma reflexão interessante a que diz que, na mediação não se deve “anular uma das partes” em função da outra, no sentido de se resolver a situação de conflito, pois, na guerra, são precisas as duas partes para a fazerem, mas também são necessárias as duas partes para fazerem a paz (Six, 2002). A finalidade da mediação não deve passar por implementar um trabalho de aniquilação de aspectos da personalidade dos sujeitos, mas antes contribuir para uma modificação, evolução e aperfeiçoamento dos sujeitos, até onde a situação o exigir. Os sujeitos devem tentar chegar até onde lhes é exigido, acedendo a um processo de mudança, cujo sentido deve ser vivido e aceite. Este processo pessoal e colectivo permite-nos fazer e gerar mudança, mas uma mudança que se deseja. Mais do que chegar a consensos e resoluções partilhadas, pretende a abertura do sujeito à mudança e transformação, propiciando, assim, a alteridade do sujeito e a sua renovação em si mesmo e no outro.

A mediação é, segundo Torremorell, (2002), um processo que permite a transformação do sujeito, pois é uma estrutura aberta onde espaços, tempos e pessoas se

encontram, onde se instala uma troca, onde há uma grande exploração de saberes e conhecimentos e onde questões que pareciam estar encerradas e resolvidas se voltam a levantar, em suma onde se pode falar de alteridade.

A mediação exige, numa primeira fase, uma proximidade entre as duas partes envolvidas, passando posteriormente, numa segunda fase, à recolha de informações referentes ao conflito, informações estas que se constituem no diagnóstico. A terceira fase remete-nos para a criatividade que o mediador deve possuir no sentido de apresentar opções e alternativas. Podemos encontrar esta ideia expressa nas palavras de Burguet, (1999), ainda que direccionada para a mediação que um educador pode levar a cabo na presença de determinado conflito. Uma opção que no entanto, se pode aplicar a qualquer contexto.

A questão da autogestão dos conflitos, também se torna pertinente para reflectirmos, na medida em que parece atribuir um papel de maior destaque aos sujeitos, num processo de mediação. Contudo, se nos reportarmos ao contexto de uma CPCJ, penso que, numa primeira fase, não se poderá falar de uma auto-gestão de conflitos. A auto-gestão poderá vir posteriormente e na sequência do acompanhamento, do conhecimento dos sujeitos e da estabilidade da situação. O mediador terá a tarefa de perceber de onde é que vem o saber, aproveitando-o, potencializando-o e direccionando-o de forma mais rentável e produtiva. Podemos falar, por isso, de uma co-gestão, se pensarmos que são os mediadores que possibilitam, que orientam e até fornecem, os instrumentos que permitem às partes envolvidas actuarem sobre os seus conflitos.

Bonafé-Schmitt (2009:32) considera que “a mediação baseia-se na reapropriação pelas partes do poder de gerir os seus conflitos, limitando-se a intervenção do mediador a favorecer a comunicação entre elas”. De facto, o mediador desempenha um papel fulcral no potenciar da autonomia, e do empoderamento dos sujeitos. É de realçar que os mediadores procuram, na sua acção, conceder autonomia. “[Estes] terceiros visam, através da divulgação de conhecimentos, deixar a escolha das respostas aos utentes, reforçar a sua necessidade de autonomia”(idem: 34). É a chamada “Mediação-conhecimento” (idem). Esta mediação não deve pretender dominar os sujeitos da mediação, mas sim possibilitar-lhes os instrumentos para serem, de forma autónoma e espera-se, consciente, utilizados. Penso que esta forma de mediação está presente se nos reportarmos à intervenção do técnico de uma Comissão, mas reforço que, nem em todos

os casos isso é possível, ou pelo menos, imediatamente possível. É com o continuar do acompanhamento, do evoluir da relação de mediação que este facto vai assumindo uma maior visibilidade.

Para os profissionais que acompanham as crianças e jovens perceber que estes foram construindo instrumentos que lhes permitam lidar com os seus conflitos e geri-los, fá-los perceber que o processo de acompanhamento levou a cabo um processo de formação.

Highton e Alvarez (1999), a propósito do poder e da gestão do poder em mediação, referem que o mediador deve despojar-se de parte do poder que possui no sentido de dotar os sujeitos mediados do poder sobre o conteúdo e o resultando, ficando para o mediador a parte de domínio sobre os procedimentos. Nesta perspectiva, o trabalho do mediador circunscreve-se um a acto de supervisão, a uma orientação.

O papel do mediador não é, por isso, tão simples. A terceira pessoa, o intermediário, como também é comum denominar o mediador, nem sempre tem, e buscando as palavras de Six (2002), um papel sereno a desempenhar. “...[É] uma tarefa ingrata, um duro esforço e uma fadiga enorme, explicar e explicar mais uma vez, colocar-se em posição de busca de uma parceria com aqueles que eventualmente podem não querer procurar, mas sim esperar soluções!” (idem:51). Reconciliar interesses não é fácil. Exige ouvir, ser criativo, pensar em alternativas e fazer concessões quando os interesses se opõem. Como assumem Ury et al (2007:3) o “(...) procedimento mais comum para fazer isto é a *negociação*, o acto de comunicação em vaivém tendo em vista a produção de um acordo (...).” Foi interessante buscarmos as palavras destes autores para esta discussão, porque, de facto, negociação e mediação são conceitos que, embora pareçam denominar uma mesma realidade, encerram em si traços distintos. A negociação dá conta de um processo, em que a prioridade é a resolução de um problema, a dissolução da diferença, a decisão por uma prevalência de uma parte face a outra. Contudo, a negociação tem alcançado outros contornos, talvez pela expansão do termo mediação. Tem-se falado de uma negociação que pode ser integrativa, ou seja, que se pauta por uma conciliação das partes, sem a anulação de uma delas. Ambas as partes tiram proveito. Medina e Munduate (2005) falam do aspecto do clima de confiança para a construção de uma negociação integrativa. Torna-se necessário que as partes confiem uma na outra e estas no negociador, para que possam levar a cabo uma conciliação das partes de forma justa e igualitária, sem prejuízo para nenhuma delas.

Será interessante trazermos a esta reflexão o contributo que Bonafé-Schmitt (2009:19) nos dá quando refere que a resolução de conflitos não se faz somente através da mediação, mas sim de um processo de conciliação e de arbitragem. Este autor considera que a conciliação pode tratar-se de um processo mais informal pelo qual os envolvidos, com ou sem a acção de uma terceira pessoa, tentam “aproximar os seus pontos de vista”(idem). Se existir uma terceira pessoa, esta pode ajudar neste processo de conciliação, através do restabelecimento da comunicação e ajudá-las a encontrar soluções. Por seu turno, a arbitragem já diz respeito a um processo mais formal, em que os envolvidos aceitam submeter a resolução e a decisão a uma terceira pessoa. Esta terceira pessoa deverá resolver a situação após ouvir os argumentos das partes. A arbitragem parece ser uma forma mais determinante de pôr fim aos conflitos e tomar decisões, daí parecer ser usada quando a conciliação não surte efeito. A mediação é, ainda, na perspectiva deste autor, um modo também mais formal que requer a presença de uma terceira pessoa que vem organizar as trocas de opiniões entre as partes, propiciando o confronto das ideias e posições, apresentando uma proposta de resolução para os problemas destas. A terceira pessoa, no processo de mediação, não deverá emitir juízos de valor, nem decidir pelas partes, deve, sim, possibilitar a criação de “um cenário único e irrepetível de descobrimentos e criação conjunta de valores e significados que antes não existiam ou eram desconhecidos como refere Torremorell, (2002:23).

Podemos dizer que a mediação é uma forma intermédia de intervenção dos profissionais, que nem se situa numa conciliação, nem num processo de arbitragem. Reportando-nos ao contexto de uma CPCJ, creio que a resolução de conflitos não se centra numa conciliação, pois há sempre a presença de uma terceira pessoa. A intervenção dos profissionais deste contexto passa muito pela arbitragem e pela mediação como forma de serem encontradas soluções para os problemas. Estas são modalidades mais formais e que implicam a acção de uma terceira pessoa que, embora tendo que ser imparcial, tem sempre um lado sobre o qual a sua intervenção, no sentido da resolução, deve recair: as crianças e jovens.

A arbitragem não conta muito com as partes. Como vimos, esta toma decisões e dá as soluções. E, reportando-nos novamente ao contexto de uma CPCJ, concretamente, a alguns casos que têm em mãos, a arbitragem terá que ser a primeira postura a ser tomada em prol do bem-estar das crianças e jovens em questão. Mas, posteriormente, a



isto e, no seguimento do acompanhamento e apoio às crianças e familiares, pode falar-se de uma mediação que pretende estabelecer uma comunicação. Esta comunicação deve ser, contudo, uma comunicação que chegue facilmente até aos envolvidos, tendo, para isso, sair do plano dos profissionais/instituição, para fazer-se chegar até aos seus maiores interessados. Neste âmbito, Deflem ( Bonafe-Schmitt, 2009:23), refere que o processo de mediação assenta numa racionalidade comunicacional, uma vez que “reenvia para o pôr em discussão actos de linguagem de forma a tornar possível a compreensão mútua entre actores”.

Debrucemo-nos agora na questão da imparcialidade que se espera por parte de um mediador de conflitos. Esta não se espera que seja sinónimo de um papel passivo, uma ideia que é, também, partilhada por Buxarrais e Puig ( Burguet, 1999:82), quando referem, “(...) neutralidade não é necessariamente igual a inactividade, inibição, não intervenção, abstenção”. Mediar deve ser sinónimo de intervir no sentido de proporcionar o debate de ideias, o realçar de posições, o enriquecer de perspectivas, o incrementar de uma participação activa, consciente e responsável.

O mediador, através da característica dinâmica do conflito pode potenciá-lo, desenvolvendo, através da sua prática de mediação, estratégias que deve partilhar. Estas estratégias podem também contribuir para otimizar as qualidades e características dos sujeitos envolvidos, chamando-os sempre para uma participação mais activa, no processo de mediação. O direito dos sujeitos participarem activamente remete-nos para o que nos diz Carvalho e Baptista, (2004:52) de que o “ direito de inserção deve corresponder ao dever de implicação”. As partes são ouvidas e tenta-se criar entre as crianças/jovens e familiares e entre estes e a instituição pontos de consenso e concordância. Para isso, escutar as partes, e dar a conhecer a acção que irá ser levada a cabo pelos técnicos e a instituição, é imprescindível. Nesta linha de pensamento, o trabalho do mediador, deve, e como também defende Torremorrell, (2002:24), “melhorar a comunicação, renovar as relações interpessoais, fomentar um pensamento criador e modelar um trabalho cooperativo para chegar e gerar um consenso”.

Esta comunicação, ou cultura de comunicação, diz respeito a um implicar com o outro, dialogando e escutando. O escutar o outro é imprescindível para a vivência do conflito, por isso temos que levar a cabo uma escuta activa e não passiva. O pressuposto é que levemos a cabo um processo dialógico, em que não nos limitemos a ouvir, temos que escutar verdadeiramente o outro, procurar conhecê-lo, compreendê-lo e estabelecer

um diálogo dinâmico e enriquecedor. O escutar é uma dinâmica imprescindível, mas o interagir também o é. O outro precisa de encontrar em nós, não somente um receptor, um mero «contentor», onde se despejam resíduos sem se esperar um retorno. A comunicação que é estabelecida no âmbito do conflito e da mediação deve pressupor, para além da escuta activa, o retorno, o feed-back do que se dá e partilha. É necessário concedermos ao outro, o espaço suficiente para que ele se possa expressar, expressar não somente as suas opiniões e perspectivas, mas também as suas emoções e sentimentos. Podermos falar de cordialidade e empatia numa relação e isto leva-nos a falar de relações mais fluidas e enriquecedoras. Mas estas questões serão retomadas, de forma mais aprofundada, no ponto sobre a comunicação/silêncio.

A propósito das relações que se poderão estabelecer no decorrer do processo de mediação é importante ressaltarmos a ideia de Duval ( Bonafé-Schmitt, 2009:24), quando este encara a mediação segundo uma lógica de desconstrução-reconstrução. A mediação é um processo dinâmico e que passa primeiro por uma fase de “separação” e, posteriormente, por uma fase de “reconstrução” da relação social. Primeiro será necessário escutar em separado as partes, tentando perceber aquilo que as move e quais os argumentos que elas trazem. Ao separarmos as partes será mais fácil a sua compreensão. Posteriormente, pretende-se reconstruir um quadro social e com o maior conhecimento das partes poder-se-á construir uma nova relação social.

Esta relação que se vai construindo tem de ser uma relação que se baseia na confiança e na confidencialidade. Segundo Bonafé-Schmitt, (2009:25), “o processo de mediação é construído em redor deste objectivo de criar um clima de confiança, primeiro entre as partes e os mediadores e depois entre as partes”. De facto, e debruçando-me sobre o contexto de uma CPCJ, consigo encontrar sentido nestas palavras de Bonaffé-Schmitt pois, em primeiro lugar, os profissionais a quem lhes é entregue um caso têm que ganhar a confiança das crianças/jovens. Conseguir-se o reconhecimento do papel dos técnicos, na sua função em determinada situação pelos utentes é imprescindível para que este possa levar a sua intervenção a cabo no sentido dos interesses das crianças e jovens. Merecer a confiança, permite-nos ter um maior conhecimento dos problemas e da sua extensão, podendo adequar melhor a intervenção. Posteriormente, terá que se levar a cabo um processo de reabilitação da confiança entre as partes envolvidas. Muitas vezes as crianças ou jovens perdem a confiança nos seus familiares ou vice-versa. É importante reatar esse laço, reconstruindo em conjunto com

eles a confiança que muitas vezes foi desfeita mas, para isso, e para que seja dado ao profissional espaço para ajudar nesse processo, ele, já deverá possuir, por merecimento, a confiança das partes. Ressalvamos da intervenção, como mediação, dos profissionais que integram uma CPCJ, a questão do merecimento da confiança. Torna-se necessário confiar na acção do mediador, no processo de mediação, bem como, confiar em si mesmo e na outra parte, como assenta Diez e Tapia ( Boldú et al, 2003).

Será interessante debruçar-nos sobre uma das perspectivas de Guillaume-Hofnung (Silva e Moreira, 2009:7), quando este autor faz a distinção entre uma “mediação de diferenças e uma mediação de diferendos”, pois leva-me a questionar sobre as possibilidades de mediação, fazendo um exercício de tentar perceber qual destes dois tipos de mediação estaria presente na acção dos profissionais que integram uma CPCJ. O autor começa por falar-nos de uma mediação de diferenças. No primeiro tipo de mediação apresentado, mais do que a resolução de um problema, procura-se o restabelecer das relações e interações, dos “laços interpessoais e sociais”. Há uma preocupação na recuperação e reabilitação das relações, sendo que é dada uma maior ênfase às relações que advêm de um processo de mediação, do que propriamente à resolução imediata de um problema. Contudo, tem em vista o colmatar de algumas falhas que existam. Esta é uma mediação que é “preventiva e antecipadora”. Por seu turno, está a mediação de diferendos, que procura “prevenir e intervir na resolução de conflitos”. Trata-se de um tipo de mediação que actua nos problemas existentes, no sentido da sua resolução, daí ter, como mesmo o autor refere, um carácter “curativo” (idem).

Creio que no contexto de uma CPCJ, estão igualmente presentes estes dois tipos de mediação apresentados pelo autor. É certo que há uma intervenção e uma acção que visa a resolução de um conflito, actuando nos problemas existentes. Primeiro há que controlar a situação de conflito, intervir no imediato para estabilizar a situação e manter afastados os problemas que afectam a criança ou o jovem em questão. Mas, e dado que a intervenção na maioria dos casos se estende no tempo, a mediação que os profissionais passam a fazer é uma “mediação de diferenças”, em que se vai fazendo um acompanhamento e uma reabilitação das relações, tentando em conjunto com os sujeitos/utentes reconstruir e renovar laços e relações, onde não se deixa de fazer um exercício de colmatar falhas existentes. Penso que este segundo tipo de mediação nos remete para um trabalho de mediação mais continuado no tempo e, por isso, mais

participado, envolvendo mais os sujeitos, não estando a ênfase tanto na resolução imediata dos problemas, mas procurando geri-los, através de um trabalho continuado, que valoriza o processo e as relações dos envolvidos.

Como refere Vezzulla (2004), o mediador concebe-se em torno de uma nova profissionalidade que se pauta pela imparcialidade, pelo esclarecimento, pela regulação, pelo controlo, pela pesquisa, pelo apoio e, acima de tudo, pela rapidez e eficácia.

Se assim for, seria pertinente levar a cabo a possibilidade da mediação ser acompanhada de um processo de avaliação constante quer dos mediados, quer dos mediadores, quer da mediação e dos progressos e resultados que se vão atingindo. Reflectir sobre as acções, através da consciência das mesmas e do feedback do outro é imprescindível.

Não consigo enquadrar a intervenção realizada pelos técnicos de uma CPCJ, apenas num tipo de intervenção e num tipo de mediação. Como refere Six (Silva e Moreira, 2009:7) a intervenção da mediação apresenta-se como podendo ser, “Criativa, renovadora, preventiva e curativa”. O que é certo é que, na sequência de um trabalho de intervenção no contexto mencionado, mobilizamos estes diferentes modos de intervir. Senão vejamos, como já referi anteriormente, são muitas as situações em que os profissionais têm que fazer uma mediação mais centrada, como um acto curativo, por exemplo. Os problemas efectivamente existem e a sua gravidade/urgência, requerem uma intervenção imediata e uma resolução, mesmo que temporária, também imediata. Mas em muitos casos, como a intervenção nestes contextos tem que ser continuamente monitorizada no tempo, a mediação iniciada começa a ser preventiva, actua nas situações presentes, mas tentando sempre que a acção seja preventiva no sentido do evitar de problemas futuros. Pode também iniciar-se, no decorrer do processo, uma intervenção pautada pela criatividade. Esta é uma mediação que não tem que deixar o foco da convivência com problemas, mas que também está interessada no aproveitamento das potencialidades dos envolvidos, fazendo-se talvez uma mediação mais personalizada e adequada aos sujeitos/utentes. Corroborando esta última forma de intervenção na mediação, está a perspectiva de Torremorell, (2002), que nos fala da mediação como sendo, para além de uma ciência, uma forma de arte, que integra elementos criativos e ferramentas diversificadas para fazê-los desenvolver. Por último, pode, ainda, falar-se de uma mediação através da renovação. Esta renovação alia-se à mudança que pode ocorrer na situação e nos sujeitos envolvidos, tanto técnicos, como

utentes. Esta é uma mediação que se prende, com o que foi anteriormente referido acerca da preocupação com a reabilitação e reconstrução das relações e dos laços entre os sujeitos.

A mediação é um trabalho continuado no tempo que requer acompanhamento, manutenção, transformação e, como tal, é também altamente formativo. Quanto mais continuado no tempo e acompanhado, mais formativo o processo de mediação pode ser. E, reportando-me novamente ao contexto de uma CPCJ, refiro-me a uma formação e transformação de todos os envolvidos, técnicos/profissionais e utentes: crianças, jovens e seus familiares.

Penso que será interessante recuperarmos a ideia de Silva e Monteiro (2009), quando estas autoras nos falam de uma intervenção baseada na supervisão da formação. Apesar de direccionada para o âmbito da mediação em contextos educativos, penso que as autoras nos apresentam uma ideia deveras interessante e facilmente reportável para a nossa reflexão, acerca do tipo de mediação que se pode levar a cabo numa CPCJ, como sendo uma mediação formativa. Senão vejamos, de facto acordámos que a intervenção realizada neste tipo de contexto, pode ser altamente formadora, se acompanhada e potenciada ao longo do tempo. A supervisão, como mesmo referem as autoras é, também, uma forma de propiciar momentos e espaços de formação e a mediação realizada no contexto de uma CPCJ, em particular, é uma mediação muito baseada na supervisão. As crianças e jovens são sempre acompanhados pelos seus técnicos que têm que levar a cabo uma determinada regulação de acções e comportamentos. Mas é esta regulação que inicia um processo de conhecimento que permite, por sua vez, identificar “processos e práticas desenvolvimentistas, promotores de crescimento pessoal e profissional dos sujeitos por ela envolvidos”(idem:9). Esta supervisão não diz respeito às formas de comportamentos observáveis, como mesmo ressalvam as autoras, mas antes a uma forma de supervisão que se reporta ao interior dos sujeitos. Procura-se um conhecimento, através desta supervisão, mais profundo, autêntico e reflectir-se quer acerca dos conhecimentos e das aprendizagens, quer acerca do que se vai construindo na relação de supervisão.

Reportando-nos às palavras de Sá-Chaves, (2009:47), “o acto de supervisionar pressupõe uma relação entre quem supervisiona e quem é supervisionado, que é da ordem da comunicação com todas as possibilidades de entendimento e (co)construção que implica, mas também com todos os equívocos que daí podem advir e, aos quais se

torna fundamental estar vigilante e atento”. Estas palavras da autora, embora direccionadas a uma supervisão em contextos educativos, percebemos que se adequam à supervisão em qualquer contexto, desde que esteja presente a intenção de formação, crescimento, aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Para além do carácter formativo da mediação, esta deve passar por um carácter transformativo e não tanto por via da resolução de problemas. Mas será que esta abordagem transformativa da mediação é valorizada? Muito mais que atender às necessidades individuais e chegar a um acordo, será pensarmos nas capacidades que cada um desenvolve durante o processo de mediação. As partes ficam “dotadas” de competências de resolução dos problemas e não só e, desta forma, dá-se um processo de capacitação a nível de autonomia, auto-avaliação, resolução e reconhecimento do outro.

A mediação conduz, portanto, a uma transformação dos sujeitos envolvidos. Esta transformação não se dá somente nos mediados, é preciso dizer que o mediador também conhece uma transformação. Ocorre um processo simultâneo de transformação dos sujeitos que tanto se podem assumir como agentes da mudança, como o objecto desta.

Um outro aspecto crucial é que a mediação, como processo transformativo é que esta deve procurar ter em conta o passado do sujeito. As informações passadas permitem melhor compreender a situação presente e, desta forma, pensarem em conjunto no futuro. O carácter transformativo procura, isso mesmo, uma viagem pelo sujeito, uma evolução a partir do próprio e da sua experiência, no sentido de ocorrer uma transformação contextualizada. Como mesmo elucidam, Folger e Bush, (1999:95) “[a] discussão do passado, a fim de construir bases para trocas de reconhecimento no presente (...) convida e ajuda as partes (...) a reconsiderar e revisar seus pontos de vista em relação ao passado e ampliar o reconhecimento em relação à outra parte.” Corroborando esta ideia, os autores acrescentam que a mediação não deve ser entendida como uma intervenção isolada, devemos pensá-la sempre como uma intervenção contextualizada, um processo através do qual os sujeitos têm um tempo e um espaço para se formarem e transformarem, conhecendo-se a si mesmo, aos outros e aos contextos em que se movem. A mediação deve ser vista como um meio importante capaz de proporcionar “a cada indivíduo a possibilidade deste se responsabilizar cada vez mais por si, ajudando-o também a descobrir as suas capacidades individuais”, como referem Oliveira e Galeno (2005:23).

## **Relação técnico-utente: que intervenção?**

As relações que estabelecemos ao longo da nossa vida são reguladas por determinadas condicionantes e são caracterizadas de acordo com o sentido que lhes atribuímos, tendo em conta o contexto, o tempo em que ocorrem e a importância que adquirem para nós. Achei pertinente falar da relação técnico-utente por considerar que foi um dos aspectos que suscitou em mim um maior questionamento e reflexão, durante a concretização do meu estágio na CPCJG. Neste contexto, os sujeitos e as problemáticas são diversificadas, daí a complexidade das relações e das possibilidades de intervenção.

Podemos, a propósito da já abordada questão do conflito, pensar como o técnico se coloca face à situação de conflito. Desta feita, podemos dizer que nem sempre se torna fácil para o técnico e, face ao conflito existente, colocar-se no lugar do outro. Pérez (2003) fala dessa capacidade quando refere que os conflitos podem ser usados no sentido de se testar a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, testando a nossa tolerância e empatia. Mas até que ponto, esta postura pode ser perfeitamente adequável à intervenção no contexto de uma CPCJ? Nós devemos tentar sempre colocar-nos no lugar da criança e assegurar todos os seus direitos. Por vezes, não podemos apresentar uma postura muito tolerante, porque, efectivamente, é necessário que a família ou o próprio menor reconheçam o problema e não o minorizem. A empatia pode ser criada no decorrer do processo, e tendo em conta se os utentes estão colaboradores, incentivados, empenhados e envolvidos. Aí passamos a criar uma relação, em que acredito que o problema dos utentes, passa a ser o nosso e a nossa proposta de intervenção também passa a ser a deles. É nesta relação de progressivo conhecimento do outro que os sujeitos se sentem capazes de questionar, experimentar, expressar, tornando-se a relação de intervenção/acompanhamento mais transparente e profícua.

A acção do técnico precisa ser legitimada e, para isso, reconhecida pelos sujeitos destinatários da sua acção. Desta forma, podemos falar de uma autoridade reconhecida e autorizada. Os menores atendidos e acompanhados por uma CPCJ devem reconhecer o papel do técnico, aceitá-lo e, no fundo, perceber que a acção destes poderá fazer a diferença, uma diferença que se traduz numa melhoria para si. Avanzini (1978:163) refere, neste âmbito, que “a autoridade real é, pelo contrário, facilmente liberal, porque,

na medida em que emana do prestígio pessoal de quem a detém, não necessita de recorrer ao autoritarismo” Apesar de se reconhecer no técnico uma autoridade, que orienta, controla, dinamiza uma intervenção, as partes nunca devem abandonar totalmente o controlo da situação, e o papel do profissional passa muito por aí. O problema parte das partes e é bom que elas se mantenham envolvidas no problema, como mesmo refere Pérez, (2003). Não deve, por isso, o utente deixar-se cair na facilidade e comodidade de delegar os seus problemas para uma terceira pessoa resolver. Os utentes devem participar activamente na gestão dos seus conflitos. Se os sujeitos envolvidos não forem chamados a participar na resolução do seu conflito, como se podem desenvolver processos de diálogo e partilha ou relações de confiança, já aqui faladas? Quando os técnicos de uma CPCJ, se deparam com um caso, eles devem pensar em primeiro lugar no bem-estar da criança e, posteriormente, intervir no sentido de fomentar o envolvimento, o interesse, a participação activa, até então, somente, reprodutiva dos sujeitos-utentes. É importante para o sucesso de intervenção, e para que o técnico possa fazer melhor o seu trabalho, apelar para esta participação dos utentes, dando-lhes abertura e espaço para que estes possam também ser autores da mudança, protagonistas e não somente executores.

É óbvio, que este não é um processo tão linear e fácil de controlar. O ser humano é um ser imprevisível e não podemos simplesmente envolvê-lo, se esta não for a sua vontade. O que é certo é que acontece e, não poucas as vezes, os familiares e até os menores não se sentem envolvidos na intervenção e no desenvolvimento do processo. Isto deve-se ao facto de não levarem a cabo uma aceitação da intervenção que está a ser realizada. Muitas vezes, os utentes autorizam a intervenção que é proposta para evitarem que o processo aberto em Comissão passe para tribunal. Será que, se não houver uma verdadeira aceitação por parte dos utentes a intervenção se concretiza plenamente? Será que o incentivar, o envolver mais activamente os sujeitos, destinatários da intervenção, conduz, seguramente, a que estes a aceitem? Estas questões remetem-nos para a questão da imposição de uma intervenção ser, muitas vezes, uma condição essencial para a mudança. Mesmo sendo através de uma imposição de outrem será que a mudança não poderá ser aceite e sentida pelos utentes? Esta questão será retomada de forma mais desenvolvida no ponto seguinte.

Chopart (2003:14) retoma uma ideia interessante que podemos reflectir no âmbito da intervenção de uma CPCJ e que tem que ver com a diferenciação feita entre



um trabalho social individual, que se rege por dois tipos de acções: uma acção muito mais vertical e, que tem já definida a população-alvo da intervenção, sendo que os técnicos sociais estão incumbidos de “distribuir prestações previamente fixadas e de verificar os seu fundamento” e, por outro lado, uma acção muito mais “globalizada, pouco prescrita”(idem). Neste âmbito, o autor remete-nos, ainda, para a ideia de uma intervenção assente num “ideal de democracia participativa” e para uma lógica de co-produção”. Como já aconteceu, anteriormente, com os tipos de mediação, fica difícil integrarmos a acção desenvolvida numa CPCJ, exclusiva e unicamente, numa destas lógicas, pois a intervenção nunca é um acto tão fechado e delimitado, que não possa ser transponível ou fundido. O que quero dizer é que, efectivamente, a intervenção de uma CPCJ, tem um público-alvo: as crianças e jovens em risco e suas famílias e, de facto, muitas das acções são acções prescritas, são procedimentos gerais ao abrigo das leis de intervenção destas entidades. Contudo, reconheço, pela oportunidade que tive de trabalhar neste contexto, mesmo que tenha sido por um período curto de tempo, que a intervenção, à medida que se desenvolve e para, efectivamente, se desenvolver, apela a uma participação dos públicos, sendo muitas construções, co-construções e, só assim faz sentido.

Bailey e Wolvery, citados por Mariante (2009) realçam alguns aspectos no que concerne aos objectivos presente na intervenção e que se encontram subjacentes à intervenção que os profissionais de uma CPCJ levam a cabo quando têm um processo de Promoção e Protecção em mãos. Contudo, a ordem que os autores apresentam poderá ser alterada. Os autores começam por referir o apoio às famílias, sendo que este parece ser o primeiro objectivo a cumprir. O promover o desenvolvimento da criança, parece ser a segunda acção contemplada, sendo que os restantes pontos dizem respeito ao apoio da mesma e à promoção de competências. O interesse da criança, no âmbito da intervenção de uma Comissão, deve ser sempre o primeiro objectivo e o primeiro ponto a trabalhar. Concordo, contudo, que para conseguirmos alcançar este primeiro objectivo temos que nos centrar simultânea, ou posteriormente na família. O trabalho para o bem-estar e protecção da criança não faria sentido sem falarmos do trabalho com as famílias. Capul e Lemay (2003) fazem uma reflexão interessante no que concerne ao trabalho educativo que se pode fazer com as famílias. Os autores referem que o profissional pode, na sua intervenção, aproximar-se mais da criança ou da família. É uma questão de estratégia para o alcance e concretização dos objectivos da intervenção. Dependendo da

situação, o profissional pode ter que tomar partido por um ou por outro, poderá ser uma inclinação quase inconsciente que o profissional tem que controlar, no sentido de a sua intervenção se pautar por uma acção mais justa, tentando uma reconciliação entre as partes. Contudo, e debruçando o nosso olhar sobre a intervenção dos profissionais que integram uma CPCJ, percebemos que a tarefa de tentarmos uma conciliação das partes nem sempre é pacífica. Embora, em muitas situações, propiciar e incrementar a aproximação seja a solução, noutras, inevitavelmente, o profissional terá que se colocar de um dos lados, defendendo os interesses de um, (predominantemente da criança/jovem), face aos seus familiares.

Um outro aspecto a termos em consideração tem que ver com os tipos de relação que podemos adoptar na intervenção. Creio que os tipos de relação, subjacente à relação pedagógica, nos concedem aspectos importantes para reflectirmos e reportarmos para a relação entre técnico-utente. Como vimos, os conceitos não devem estar aprisionados nos limites de um saber especializado e, como tal, torna-se necessário transfertilizar conceitos que, assim, deixam de ser exclusivos de campos de actividades particulares. Desta forma, se pensarmos na dimensão da autoridade, do agrado ou do afecto, da ajuda e do conflito (Ribeiro, 1992), conseguimos perceber algumas linhas orientadoras e posturas que podemos vir a adoptar enquanto profissionais em diversos contextos. Reportando-me ao contexto de trabalho da CPCJ, constato que, a forma como orientamos e regulamos as nossas relações com os utentes: crianças/jovens, familiares é determinante para a concretização da intervenção. A autoridade que nós técnicos podemos vir a conquistar por parte dos utentes, implica responsabilidade pelo outro. Esta responsabilidade que temos, uma responsabilidade profissional, institucional, social e, acima de tudo, ética permite-nos, no decorrer da intervenção ganhar a confiança dos utentes que passam a reconhecer a nossa acção, o nosso trabalho, o nosso papel e, desta forma, podemos falar de uma autoridade reconhecida, como mencionámos no início deste ponto de reflexão.

Podemos também falar de uma dimensão de agrado ou de afecto. Esta dimensão está presente quando, no decorrer da intervenção, o técnico estabelece com o menor, ou com os seus familiares uma relação de empatia que pretende fazer diminuir a distância na relação. É esta dimensão no processo de intervenção que, muitas vezes, conduz à revelação de factos e acontecimentos importantes por parte dos utentes e que são de extrema importância para o sucesso da acção.

A par desta relação de agrado, frequentemente está uma dimensão de ajuda, que se caracteriza por um conjunto de estratégias que levamos a cabo no sentido de facilitarmos a comunicação e a ligação ao outro. Sem dúvida, a dimensão de ajuda está muito presente nas intervenções que realizamos no contexto já acima referido, contudo, não podemos cair no erro de embarcarmos num assistencialismo que torna os sujeitos demasiado dependentes e incapazes de lidarem com os seus problemas de forma autónoma, como também já tivemos oportunidade de ver. Desta forma, pretendemos levar a cabo um trabalho social e não assistencialista. No trabalho social há um maior reconhecimento dos direitos sociais e uma maior noção do estatuto que o sujeito-utente possui.

A génese do trabalho desenvolvido numa CPCJ, nesta perspectiva está num trabalho público que prestámos e que se caracteriza por uma relação de dependência na maior parte das vezes, sendo a regulação social directa um facto. Contudo, e também como fui já referindo, os processos acompanhados por esta entidade, perduram no tempo e, para além da resolução no tempo pretendem, também, a transformação dos sujeitos. Desta forma, começamos a introduzir naturalmente, na sequência da relação com sujeito-utente, parcerias na resolução de problemas, fomentando uma responsabilidade colectiva e a transformação pela participação. Estamos, portanto, a falar de uma intervenção como participação transformadora. Santos, (2001:11) expõe “[as] relações de ajuda benevolentes, são ineficazes e mesmo incapacitantes, porque além de ignorar as forças e competências de qualquer indivíduo, assim como a sua capacidade de análise das suas próprias necessidades e problemas, mantêm-nos como membros oprimidos das boas intenções dessas ajudas”. Dunst, Trivette e Deal (Santos, 2001) introduzem um modelo que não deixa de ser compensatório e de ajuda, mas que se traduz numa ajuda capacitadora. Ajudar os utentes a adquirirem competências e ferramentas para resolverem os seus problemas, é uma forma de empoderamento das famílias.

Perante este facto há que fazer uma gestão das relações de agrado e de ajuda, no sentido de a dimensão de autoridade, imprescindível no processo de intervenção, não ser posta em causa. Demasiada ajuda pode reduzir o controlo e as competências das famílias de lidarem com os seus problemas e com os acontecimentos. Por último, debruçemo-nos na dimensão do conflito. O conflito deve ser encarado como um ponto estruturante nas relações onde, efectivamente, se pretende fomentar aprendizagens,

mudança e melhoria. Valorizar o conflito permite-nos perceber que estamos diante sujeitos que encerram em si conhecimentos, interesses, poderes, experiências divergentes e esse conhecimento é que nos permite trabalhar melhor com eles. Meirieu (2002) a este propósito, encara que o conflito é potenciador do chamado «Momento Pedagógico». Reportando-nos ao meu contexto de estágio, de facto, percebemos que é neste momento que, tal como um professor ou educador, reconhecemos e aceitamos a resistência do sujeito com o qual intervimos, para, desta forma, enfrentarmos essa resistência à nossa influência, como condição necessária para potenciar o processo de comunicação.

É curioso esta analogia que fizemos entre uma relação pedagógica em contexto escolar e uma intervenção num contexto de uma CPCJ. De facto, isto vem, mais uma vez, comprovar o quão ténues são as fronteiras de que falámos no capítulo anterior, e que a educação e as Ciências da Educação têm um campo vastíssimo de intervenção e acção, daí a complexidade e indefinição que tão bem a caracteriza.

Centremo-nos, agora, num outro aspecto. A ideia de que, para que ocorra intervenção tem que existir uma ruptura com a realidade existente, não parece ser totalmente correcta. Quero com isto dizer que precisamos de partir desta realidade, precisamos de a conhecer, de conhecer os factos e situações que a caracterizam para procedermos a uma intervenção mais adequada. Agora, se esta ruptura implicar que, não olhemos somente para o que a realidade, aparentemente, nos dá e tentemos descortinar as situações que estão por trás dos acontecimentos, procurando a origem das coisas e os aspectos latentes, aí sim, podemos falar de uma ruptura com a realidade, aparentemente, apresentada. Desta forma, podemos ainda reflectir acerca das ideias de visão objectiva e subjectiva da realidade. Sendo que a primeira nos permite intervir, através de uma apreensão da realidade, das suas regularidades e dos seus comportamentos, enquanto factos sociais observáveis. Por outro lado, uma intervenção subjectiva reporta-nos para a questão da epistemologia da escuta, valorizando a comunicação e os factos inerentes aos sujeitos. A intervenção realizada pode, dependendo das situações, partir do exterior sobre os indivíduos, não pretendendo a resistência à mudança, ou, a partir do interior, a chamada intervenção “positiva” que é realizada com os sujeitos, ouvindo as pessoas e negociando dentro dos possíveis. No contexto de trabalho de uma CPCJ existem as duas, não tendo que a primeira, a que parte do exterior ser, necessariamente, negativa. A tentativa de conciliação de ambas as partes é uma estratégia utilizada. Por vezes torna-se

necessário agir sobre o sujeito para que ele entre em contacto com a mudança para, posteriormente, poder participar nessa mudança. A tarefa não é fácil, mas o objectivo da intervenção dos profissionais de uma CPCJ, entre outros, é poder construir conhecimento com os sujeitos. Para isso, tem que se estabelecer uma certa proximidade, uma intervenção directa, acompanhada processual e socialmente, tal como mesmo defende Maurel (2003).

Cousinet (1945:6,7), a propósito do papel dos educadores defendia que se devia conceder à criança um papel de protagonista, “o papel dos educadores não será desvalorizado, já que em vez de agir sobre as crianças, possibilitará antes que estas possam agir. Favorecer a actividade da geração que nos sucede é, assim, um belo papel, mais belo do que agir sobre essa geração”. Achei pertinente buscar estas palavras do autor porque faz-me pensar na acção que nós, profissionais desenvolvemos nos diferentes contextos de intervenção. Reportando-me ao trabalho que pude desenvolver em contexto e, que pude também, observar, percebi que nós técnicos, perante as situações e, perante a necessidade de darmos respostas, agimos sobre. Este agir sobre é no sentido de alterarmos comportamentos e condutas por parte dos utentes e de podermos potenciar melhoramentos significativos. Este agir sobre, não significa que temos de negar, anular o sujeito. É um agir sobre para, posteriormente, serem criadas mais condições de permitir aos sujeitos um acto mais autónomo, activo e consciente. No mesmo processo, se tivermos que começar “por agir sobre”, no seu decorrer possibilitámos, e uma vez que é uma das prioridades após criadas condições, o espaço para que os sujeitos possam agir eles próprios sobre os seus problemas.

As relações estabelecidas entre técnico-sujeito, bem como a intervenção que está a decorrer, devem ser acompanhadas de um processo de reflexão. Perrenoud (2002:13) defende que a prática reflexiva é essencial na postura e acção do profissional. Este autor refere que a prática reflexiva tem que ver com uma postura que se “deve tornar quase permanente”, sendo que a acção está sempre submetida a um processo analítico”(idem). O autor afirma, ainda, que a “autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de reflectir em e sobre a acção”(idem).

A reflexão deve estar presente em todas as fases da acção do profissional. Para além da reflexão durante o processo, deve proceder-se a um processo reflexivo após o desenvolvimento da acção. Reflectir em e sobre o processo, permite-nos ir alterando as práticas, os instrumentos, as nossas posturas, no sentido de uma maior adaptabilidade às

especificidades das situações. A reflexão após a acção, permite-nos fazer uma auto-avaliação, pensar nos aspectos que funcionaram bem em determinada situação, os que não funcionaram, repensar práticas, reciclando-as e reutilizando-as. Esta reflexão deve ser uma reflexão altamente crítica, partindo do princípio que as práticas não são irreduzíveis. O que significa que se tivermos que voltar atrás e questionar práticas e procedimentos que constituem a acção e a própria acção em si, devemos fazê-lo.

O que muitas vezes constatamos, e que será pertinente trazermos para este diálogo é que muitos profissionais têm que agir na urgência da situação, não restando, o tempo necessário para que estes possam reflectir sobre as suas práticas. Daí a reflexão pós-acção ser, muitas vezes, a mais utilizada. O ideal seria que, efectivamente, pudéssemos falar de um tempo e espaços de reflexão para os profissionais, de uma verdadeira reflexão, um questionamento interior objectivado, que pudesse levar a reformulações. Todavia, na impossibilidade de se reflectir, pelo menos com a devida importância, com que se deveria fazer, espera-se que, no fim da acção, se possa proceder a uma profunda reflexão. Uma reflexão capaz de ser revitalizante e reedificante. A acção desenvolvida numa CPCJ pauta-se, na maior parte dos casos, pela prática na urgência das situações, nestes casos não existe muito tempo para se reflectir sobre práticas, antes se tomam decisões.

Perrenoud (2002), a propósito do professor como profissional reflexivo, faz a distinção entre uma reflexão na acção e uma reflexão distante da acção, sendo que esta última se aproxima da reflexão após a acção. Por vezes, quando afastados da situação, sem a pressão de tomarmos decisões, temos uma maior predisposição para pensarmos no que realizámos. Neste seguimento, o autor acrescenta que a reflexão distanciada pode pautar-se por uma atitude retrospectiva, em que olhamos para trás, para as nossas práticas com o intuito de percebermos o que funcionou ou não. Outras vezes, é prospectiva, planeamos uma actividade ou intervenção, antecipando um problema ou acontecimento (idem).

Temos que ter assente que a intervenção que podemos levar a cabo no contexto de uma CPCJ se trata de uma intervenção que, uma vez englobando práticas, acções, objectivos, tem que ter presente um processo de avaliação. Contudo, o processo de avaliação da intervenção de uma CPCJ, parece debruçar-se mais na eficácia, nos resultados das acções, do que propriamente nas acções em si. Este facto deve-se à obrigatoriedade destas entidades terem que apresentar resultados no que concerne ao

sucesso de uma intervenção, num quadro institucional e judicial mais alargado. Apesar disto, temos que ter presente que a avaliação na acção e sobre a acção conduz a bons resultados. Daí o acompanhamento das práticas se apresentar como mais centrado na intervenção realizada num espaço e tempo identificados e próximos dos sujeitos. Assim, face a um problema, este é avaliado, bem como são avaliadas as propostas para o mesmo. E é, de facto, a presença de uma avaliação contínua e permanente nos processos de acompanhamento da intervenção e execução de medidas que permitem os reajustamentos necessários. Buscando as palavras de Carvalho e Baptista (2004:67), “[A] avaliação é determinante na definição da situação de partida, na realização do diagnóstico (...) no reajustamento contínuo de procedimentos, na procura infatigável de soluções e na ponderação sobre os efeitos da acção planeada”. Estes autores reforçam, ainda, a importância dos instrumentos mobilizados neste processo de avaliação deverem ser diversificados no sentido de chamar à participação todos os sujeitos envolvidos no processo de intervenção. Por outro lado, se atentarmos na perspectiva de Capul e Lemay (2003:106), no que concerne à função avaliativa do educador, este refere que esta está muito para além da mera função relacional. A função avaliativa, segundo estes autores, remete-nos para a capacidade de entendermos a dinâmica do grupo, as suas relações “o lugar e os objectivos das actividades segundo as necessidades, as forças e os limites de cada sujeito (...) a interacção de subsistemas(...) e a compreensão do procedimento institucional em que se encontram os intervenientes...”

Em suma, são muitos os aspectos que pertencem à reflexão em torno das possibilidades de relação entre técnico-utente de intervenção num contexto de trabalho, concretamente na CPCJ. Sem dúvida, o profissional deve ter presente, na sua intervenção e, mesmo na relação que se vai criando entre técnico-utente, que tudo o que se vai desenvolver deve ter impacto no crescimento e evolução dos sujeitos e nas suas aprendizagens, tal como menciona Santos (2001:12) “a todos os níveis, o processo de intervenção deve promover e realçar os interesses e estilos de vida da família (...). Na realidade depende, em grande parte, do profissional a possibilidade de influenciar o sistema de maneira e que este seja um suporte efectivo para as famílias e promova a sua possibilidade de aquisição de poder.” (idem:14)

Concomitantemente a isto está a questão da confidencialidade que é um item muito importante e até estruturador da intervenção dos profissionais. Estamos a lidar com a vida das pessoas, com assuntos privados e sérios, que muitas vezes colocam em

causa a estabilidade familiar, a saúde e o bem-estar dos utentes. “É importante para a mediação que possamos assegurar o sigilo conferindo confiança para que se possa de forma aberta expor os problemas”, (Oliveira e Galego, 2005:23).

Presente, também, numa relação estabelecida no decorrer de uma intervenção é a humildade. Buscando as palavras de Freire (2003), quando nos falava a propósito de uma relação educativa baseada na humildade, este autor assume que a relação pressupõe o reconhecer do valor do outro, do que ele tem a oferecer e, neste seguimento, da atribuição de um papel mais activo e interventivo ao aluno. Nós, enquanto profissionais, devemos sempre ter em conta, na relação com os sujeitos com quem intervimos, com os nossos colegas de trabalho, com as entidades com as quais estabelecemos relações de parceria, uma postura de abertura e receptividade. Alves (2003) menciona que, por vezes, os professores esquecem-se do seu papel no mundo, da sua relação com o sujeito-aluno, que é o de despertar os conhecimentos e saberes que nele já existem. Esta ideia do autor é interessante, na medida em que, retira o professor do pedestal e coloca-o, par a par com o aluno. Se nos reportarmos à relação de que temos vindo a falar, profissional-sujeito/utente, poderemos transportar exactamente esta ideia, para o plano de discurso em que nos situamos. Nós também somos os intermediários, aquele que pode despertar alguma coisa já existente, porém, por vezes adormecida, ou tímida para se revelar nos outros. Por vezes, basta a orientação no sentido de como a melhor aplicar e rentabilizar.

## **Imposição contra a mudança ou para a mudança?**

As sociedades mudam, mudam os sujeitos, as relações, as aprendizagens. Ardoino (1969) questiona se o que muda é o mundo, ou a nossa visão dele, pois ambos mudam, pela acção de um sobre o outro em simultâneo.

As instabilidades, os problemas são impulsionadoras de mudança. Como refere Fullan (2003:13) se as sociedades estivessem “estagnadas”, se nada acontecesse, o que impulsionaria a mudança? Que evolução esperar? O autor reforça, ainda, que “ a transformação jamais seria possível sem a inevitável e necessária confusão”. (idem)

Por vezes não é fácil levarmos a cabo processos de mudança. Como profissionais, por exemplo, até que ponto conseguimos alcançar processos de mudança, sob os constrangimentos da instituição onde vamos desenvolver a nossa prática? A instituição/organização, pensamos nós, talvez não mude, mas nós, o nosso olhar enquanto profissionais muda com certeza. Nós sofremos processos de mudança, seja por



acção do contexto onde nos encontramos, seja pelos casos que vamos tendo em mãos e nos quais temos que intervir. Agora, que a nossa mudança pode influenciar a mudança dos outros não me restam dúvidas. Desta forma, a própria instituição pode repensar as suas práticas.

Segundo Michel Crozier (1982), as capacidades colectivas são imprescindíveis para falarmos de mudança. Este autor prossegue, afirmando, que muitas das mudanças ocorrem, sem que sejamos nós os responsáveis por elas. Contudo, também operam em nós mudança, pelo simples facto de nos relacionarmos com os outros, realçando-se, assim, a capacidade dos sujeitos para se adaptarem às novas situações.

A mudança é um processo bastante complexo. Centremo-nos agora em dois aspectos. Primeiro, que nós indivíduos somos seres dotados de valores, crenças, regras, aspectos enraizados em nós e que não são fáceis de alterar. Isto é, o que em nós está instituído, torna-se de tal forma presente e delimitador que a mudança insurge-se como um ruído a afastar. Segundo, temos o instituinte que exerce em nós uma influência para a mudança, tentando muitas vezes a negação do instituído. Se na acção, a influência do instituinte for grande, de facto pode dar-se a construção de novas normas, de novas relações e práticas sociais, podendo falar-se, quando o instituinte passa a instituído, que se deu uma alteração do sujeito. Este facto coloca instituído e instituinte numa relação mais horizontal e de proximidade.

A questão da mudança que deve partir do próprio sujeito e que deve ser desejada conduz-nos a algumas controvérsias. O que fazer quando a mudança se apresenta como imprescindível, mas o sujeito não tem predisposição para ela? Como incitar a mudança? Como criar todas as condições para que ela ocorra? Será através do envolvimento dos participantes, da partilha de objectivos e de metas, de procedimentos, da criação de relações de confiança e do desempenho responsável por parte do técnico? Pode ser, mas este processo não é tão pacífico e linear.

Se no debruçarmos, novamente, no contexto em que realizei o meu estágio, percebemos que a questão da mudança, conduz-nos a uma contradição. Muitas das famílias de crianças e jovens em risco mostram-se resistentes ao processo de mudança que pretendemos levar a cabo. O agir na urgência e emergência, como na maioria dos processos, não coincide com uma mudança desejada. Quando a mudança pretendida pela entidade está de acordo e parece ser desejada e partilhada pela família, ou pelas próprias crianças e jovens, o processo torna-se mais fácil e, aí falamos de uma mudança

significativa. Por vezes, a mudança é reconhecida como algo necessário. Desta forma, a família aceita-a, mesmo que não a deseje e que não partilhe do seu significado e sentido. Contudo, participam nesta.

Quando a mudança não é partilhada e não é reconhecida como necessária, o processo torna-se algo muito mais difícil, sendo um obstáculo para a intervenção do profissional. Contudo, o profissional deve ver este obstáculo como um desafio. Inicialmente, terá que se proceder à mudança como uma imposição, não sendo visto aqui o impor, como uma contradição ao processo de mudança, mas antes como condição necessária para que se possa falar de mudança. Apesar do processo de mudança dentro de uma CPCJ ter, numa primeira fase, de ser imposto para, pelo menos ser tido em conta e conhecido pelo sujeito-utente, a mudança, com o decorrer da acção, vai parecendo sugerida. À medida que envolvemos os actores e que estes vão participando na mudança, mesmo que tenha sido uma mudança de fora para dentro e imposta, esta pode tornar-se uma recriação da mudança. Por outras palavras, os sujeitos começam a estabelecer relações de ganhos e perdas, fazem cedências em prol de alguns benefícios. Há, desta forma, uma mudança recriada entre instituído e instituinte. Não será esta uma forma também partilhada de mudança, mesmo que o seu começo tenha sido segundo uma lógica da imposição? Ardoino (1969) considera que a intervenção, para conduzir à mudança, tem de se realizar com o outro e não sobre o outro. Mas, primeiro não teremos de agir sobre o outro, para lhe darmos a conhecer a nossa intervenção e para que ele se depara com o processo de mudança? Por vezes, rejeitamos a mudança sem a conhecermos, só pela carga que uma mudança parece aportar. Sem conhecermos as dinâmicas que ela implica, sem conhecermos os seus efeitos e até melhorias, não será sensato ignorá-la e rejeitá-la. Mas, como é óbvio, falo segundo os exemplos que fui presenciando na intervenção do meu contexto de estágio. Num outro contexto, a mudança poderá ser encarada de outra forma, seguindo por caminhos e lógicas diferentes. Mas essa é a riqueza da diversidade de interpretações, de posturas e práticas que diferentes contextos nos proporcionam.

## Comunicação/silêncio

A comunicação é imprescindível para a nossa sobrevivência e, como vimos no ponto da mediação transformativa e formativa é, também, crucial para as relações entre os sujeitos envolvidos numa intervenção pela mediação. Constituindo-se, como refere Schnitman (1999), como um conjunto de processos verbais e não verbais, a comunicação serve para conhecer e fazer, sendo um instrumento que conduz a que os sujeitos criem, mantenham, negociem e transformem as suas realidades.

A comunicação é essencial para os sujeitos que se relacionam e, são essas trocas entre alguém que emite e alguém que recebe, que nos possibilita muitas das nossas aprendizagens. O que proferimos encontra um receptor e provoca alterações em alguém, mesmo que não nos apercebamos disso.

Existem alguns autores que defendem tipos de comunicação. Reportando-nos à perspectiva de Watlawick et al (Pérez, 2003) podemos falar de uma comunicação sintáctica, que diz respeito às propriedades da linguagem e se centra na transmissão de informação. Neste tipo de comunicação usamos um conjunto de conteúdos no sentido de transmitirmos informação verbal. Depois, é-nos apresentado a comunicação semântica, que nos reporta para um plano mais abstracto das ideias, em que a informação parece ser processada e em que se procura os sentidos e significados das palavras. Por último, é-nos apresentada a comunicação como pragmática e que se refere a uma comunicação que influencia e condiciona as práticas e os comportamentos.

A Comunicação é essencial para a transacção de informação entre as partes. Estas podem manifestar a discordância e geri-la. Por isso, a comunicação deve pautar-se por ser a mais clara e assertiva possível para não dar azo a interpretações erradas. Desta forma, por vezes, parece necessário fazer coincidir estes três tipos de comunicação, sendo que, a verbal, que é pautada, simplesmente, pela transmissão de informação não é suficiente. Na relação técnico-utente que falámos anteriormente, a comunicação é um item fundamental. Num primeiro contacto desta relação podemos dizer que a comunicação passa muito por uma comunicação, meramente, verbal, tendo como finalidade transmitir informações úteis no que concerne ao desenrolar da intervenção. A partir daí, constroem-se representações, sendo que a comunicação que se passa a estabelecer é uma comunicação que não visa somente a transmissão de informações, mas a partilha e discussão de ideias e opiniões. Por fim, se nos debruçarmos na comunicação assente na pragmática, constatamos que é uma comunicação direccionada

no sentido de influenciar as práticas, sendo que as comunicações que se estabelecem visam orientar as condutas dos sujeitos e, desta forma, permitir um conhecimento mais profundo destas, pela partilha, diálogo, e pelas formas de agir e actuar.

A comunicação é, sem dúvida, um assunto complexo e, apesar de se ter feito o exercício de pensarmos como se processa a comunicação em diferentes fases da relação sujeito-utente, temos que pensar que a comunicação que ocorre no contexto de uma CPCJ é uma comunicação que tem que ter em conta as variantes ligadas aos sujeitos, aos seus valores, aos seus pré-conceitos, às suas aspirações e vontades. Se nos atentarmos nas palavras de Pérez, (2003:56), percebemos essa complexidade, “a comunicação ocorre dentro de um contexto: num lugar concreto, num momento determinado, com uma/s pessoa/s com uma história, um sistema de valores, uma experiência e expectativas (...) quando num processo de comunicação se aportam tantos elementos, a atmosfera que se cria é muito completa e, por isso, a comunicação é um assunto complexo.”

Por outro lado, o silêncio é, também, um elemento imprescindível dentro da comunicação. O silêncio pode comunicar e, como ouvimos comumente, o silêncio pode ser um momento de comunicação. Na fase de acompanhamento dos processos, numa CPCJ, percebemos que, após uma fase em que comunicamos verbalmente, informando, torna-se necessário parar para escutar, escutar a versão dos factos dos utentes, escutar os seus desabafos, escutar aquilo que eles simplesmente têm para partilhar. Ficar em silêncio para escutar torna-se necessário e uma necessidade. Do silêncio para escutar retirámos muitas informações essenciais à intervenção que se levará a cabo. Como mesmo refere Boldú et al, (2003:96), “escutar activamente significa fazer um esforço para entender a parte falante, concentrar-nos no seu discurso, de forma honesta, aberta e depreendida”. Os autores reforçam, ainda, que escutar não é uma tarefa fácil e que requer alguma maturidade, pois é preciso abdicar por momentos do nosso discurso para escutarmos o do outro. Para corroborar esta ideia, Vezulla (2004:32) afirma que “[na] mediação, a escuta atenta dos mediadores é a chave que abrirá as portas para conhecer e reconhecer os interesses reais e os meios de chegar a acordos em que esses interesses sejam respeitados.”

Um problema não deve constituir-se na característica da pessoa, temos que a olhar para além desse mesmo problema. Nem sempre é fácil percepcionarmos o conflito do outro, colocarmo-nos no seu lugar. Mas, também, na intervenção que se pretende por

parte dos profissionais, nomeadamente de uma CPCJ, é que se consiga o distanciamento necessário, para olharmos para o conflito, não tentando a sua resolução mas, quem sabe, a sua potencialização. A comunicação torna-se muito importante para compreendermos o conflito, sejam utilizadas formas verbais, simbólicas ou pragmáticas. Sendo que a questão do silêncio, dando lugar a uma escuta activa torna-se, igualmente, numa forma de comunicação estruturante do processo de intervenção.

## Considerações finais

Tomarmos consciência da influência e do impacto que a profissão que estamos a exercer, num determinado momento tem, é crucial para o reconhecimento dos constrangimentos que esta nos pode impor e das formas de os potenciarmos, no sentido da construção de profissões.

Podemos dizer que a profissão é uma construção que mobiliza, tanto os saberes e conhecimentos teóricos, que a nossa educação académica nos propiciou, como os saberes e conhecimentos que o exercício de uma prática em contexto de estágio nos possibilita. Torna-se necessário por parte do sujeito estabelecer um equilíbrio entre a sua identidade pessoal e profissional que, de certa forma, já está estruturada, e a identidade profissional que encontra inerente ao contexto de trabalho do qual passa a fazer parte. O sujeito é um profissional inacabado e os contextos de trabalho contêm um potencial de experiências, relações, sentimentos, representações e valores à espera de poderem ser apropriados. A formação é algo de interminável e de recursos inesgotáveis, perante a sede que o sujeito, enquanto profissional, deve desenvolver. Por isso, as possibilidades de intervenção são inúmeras e diversas.

A construção de uma profissão parte de nós, da nossa acção, das nossas representações, mas também advém do olhar do outro sobre a nossa prática. As representações do outro e o devolver dessas representações, permitem-nos reflectir acerca das nossas reconstruções, permite-nos desconstruir e reconstruir no sentido de uma profissão mais significativa para nós e, com impacto e repercussões no outro.

No exercício de uma profissão é importante identificarmos as possíveis fronteiras que a delimitam e, devemos direccionar a nossa acção no sentido de as transpormos, esperando que esses momentos sejam momentos de paragem para a reflexão e criação de novos meios que nos façam avançar. Sejam novos instrumentos, novas relações ou novas construções de conhecimento. Os domínios da profissão, que achamos ser o pano de fundo que orientam a nossa acção, podem ser trespassados por

outros profissionais, da mesma maneira que transpomos outros domínios e encontrámos, numa relação construtiva e reflexiva, pontos de acção comuns que confluem na resolução de problemas diversificados, ou na resolução de um mesmo problema.

Tivemos oportunidade de reflectir acerca de como os contextos de trabalho podem ser colectores e reconstrutores do saber específico que trazemos como certo. No contexto prático, iniciámos um processo de assimilação, questionamento, de rejeição ou aceitação, de reciclagem, de recriação ou de reutilização. O espaço de um contexto de trabalho, quanto mais desafiador se apresentar, mais dá asas a estes processos e nos coloca, constantemente, em redefinição e indefinição. Todos os espaços são aquilo que transportámos para eles, mas são potenciadores, no sentido que nos desafiam para a mobilização de conhecimentos e conceitos. Um contexto de estágio pode ser altamente formador sem se organizar previamente.

Vamos construindo as nossas profissões em contextos de trabalho que são palco da construção de saberes colectivos, daí reflectirmos que podemos falar, mais do que uma identidade profissional, de uma cultura profissional, de acordo com as construções colectivas que vamos realizando. Desta forma, e porque vamos construindo a nossa profissão «in loco», de acordo com os contextos em que nos movimentamos e exercemos uma prática, devemos falar, não de uma cultura profissional, mas sim de culturas profissionais.

O olhar das Ciências da Educação apresenta-se como um olhar multireferencial, interdisciplinar e capaz de extravasar fronteiras. Mais do que nos dotar de olhares, dotamos de posturas, posturas estas que não se assumem como uma postura de um profissional especializado, mas de um profissional de construção em aberto, que só encontra a sua realização em cada momento, em cada espaço, em cada relação, no encontro consigo mesmo e com o outro.

Mais do que nos dotar de conhecimentos e saberes especializados, reconheço nas Ciências da Educação, o momento do “aprender a ser”, “aprender a fazer”, o “aprender a conhecer”, “aprender a aprender”, o “aprender a transformar-se” e “aprender a transformar”. Estas são posturas que dão lugar a um processo de questionamento e

revisão constantes, que nos colocam em actividades de profissionalização e des-profissionalização.

As Ciências da Educação dão-nos a formação que nos habilita a aprender, tendo um papel importante na possibilidade de discernirmos aquilo que o estágio potencia e, desta forma, podermos beneficiar da dimensão formativa do Estágio. Podemos falar de competências transversais decisivas, que pela postura que adoptámos nos dão condições para intervirmos.

A mediação deve ser uma prática que transforma um momento, num tempo e espaço de partilha e reapropriação. Os sujeitos abandonam gradualmente o seu papel de objecto/espectador/receptor da mediação, para construir um papel mais activo e interventivo no processo de mediação, onde se pode falar de partilha e de reapropriação. No decorrer do processo, desenvolve-se uma gestão do poder, em que os sujeitos apresentam-se como mais autónomos e capazes de conviver com os seus próprios conflitos. O sujeito que ocupa o papel de mediador, tem como função possibilitar a comunicação e partilhar alguns conhecimentos que serão de extrema importância para o processo de apropriação desses conhecimentos, reforçando sempre a autonomia, podendo falar-se de uma “mediação como conhecimento”.

O processo de mediação, mais do que implementar transformações nos sujeitos - destinatários da mediação, conduz a uma transformação do mediador. Desta forma, os sujeitos envolvidos na mediação, mediadores e mediados, tanto se podem assumir como agentes, como objectos da mudança. A mediação é, por isso, transformativa e formativa, havendo uma relação de implicação entre elas.

Numa relação entre técnico-profissional e sujeito destinatário da nossa acção/intervenção reflectimos acerca da importância de se edificar uma autoridade, construída na base do respeito, da confiança, do reconhecimento, da responsabilidade, da compreensão e da escuta. Por outro lado, destaca-se a tendência que existe nos profissionais, que intervêm em contextos onde predominam as relações humanas, em levarem a cabo, por vezes, inconscientemente, uma intervenção assente num assistencialismo. Este assistencialismo, não parece criar as condições necessárias para o



desenvolver da partilha, da postura mais activa e autónoma do sujeito na vivência dos seus problemas. Mas antes os deforma, tornando-os em seres demasiado dependentes e acomodados. Os sujeitos podem e devem procurar no outro e no meio, o apoio, a orientação e alguns dos conhecimentos para a vivência dos seus conflitos e para o encontrar de respostas para os mesmos, quando necessário. Devem, porém, sentir-se capazes de encarar esses mesmos problemas, encontrando soluções, alternativas e revertendo as situações, no sentido da sua satisfação;

A questão da imposição na compreensão da mudança pode ser condição necessária para a concretização e vivência desta. A mudança como imposição é possível enquanto instrumento da própria mudança. Inicialmente, poder-se-á falar de uma imposição mas, no decorrer do processo de intervenção e do intensificar das relações entre os sujeitos, pode tornar-se uma recriação da mudança. O impor pode ser a solução para que os sujeitos–destinatários da intervenção, conheçam a proposta de mudança, conheçam as suas implicações e vantagens, até que passem, por fim, a partilhar o seu sentido. A imposição não tem que ser negada como instrumento de intervenção.

Se a mudança não for aceite, mesmo imposta, pode, igualmente, ser partilhada. Podemos falar de uma imposição comunicada. Os sujeitos estão envolvidos e a mudança que vai ocorrendo vai alterá-los e modificá-los. Mesmo que a mudança não tenha partido deles, passa a ser parte deles.

## Referências bibliográficas

- \_ ALVES, Ruben (2003) *A Alegria de Ensinar*. Porto: Asa Editores;
- \_ ARDOINO, Jacques (1969) *Propos Actuels Sur L'Éducation. Contribution à l'éducation des adultes*. Paris: Gauthier-Villars
- \_ AVANZINI, Guy (1978) *O Tempo da Adolescência*. Lisboa: Edições 70;
- \_ BOAVIDA, João e AMADO João (2008) *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da universidade de Coimbra;
- \_ BOLDÚ, Maite et al (2003) “Introducción a la Mediación”, in Ana Poyatos Garcia (coord.) *Mediación Familiar y Social en Diferentes Contextos*. Sevilla: Nau Llibres, 77-111
- \_ BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre, (2009). “Mediação, Conciliação, Arbitragem: Técnicas ou um Novo Modelo de Regulação Social? ” in Ana Maria Costa e Silva e Maria Alfredo Moreira (orgs.) *Formação e Mediação Sócio-Educativa*. Porto: Arealeditores, 15-46
- \_ BURGUET, Marta (1999) *El Educador como Gestor de Conflictos*. Bilbao: Desclée De Brouwer;
- \_ BUSH, Robert Baruch e FOLGER, Joseph (1999). “Mediação Transformativa e Intervenção de Terceiros: Marcas Registadas de um Profissional Transformador”, in Dora Schnitman e Stephen Littlejohn (orgs.). *Novos Paradigmas em Mediação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 85-100;
- \_ CANÁRIO, Rui (2005) “O Impacto Social das Ciências da Educação” in, Albano Estrela, Paulo Sérgio Mendes e, João Carlos Chouriço. *O Estado da Arte em Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da educação, 13-28;

- \_ CAPUL, Maurice e LEMAY, Michel (2005) *Da educação à Intervenção Social*. Coleção educação e trabalho social, vol.3. Porto: Porto Editora;
- \_ CARIA, Telmo (2005) “Trabalho e Conhecimento Profissional-Técnico: Autonomia, Subjectividade e Mudança Social”, in Telmo Caria (org.) *Saber Profissional*. Coimbra: Almedina, 17-42;
- \_ CARIA, Telmo 2(005) “Trajectória, Papel e Reflexividade Profissionais: Análise Comparada e Contextual do Trabalho Técnico-Intelectual”, in Telmo Caria (org.) *Saber Profissional* Coimbra: Almedina, 43-140;
- \_ CARVALHO, Adalberto Dias (1990) “Ciências da Educação: Um Novo Olhar Epistemológico”, in actas / I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 23-30;
- \_ CARVALHO, Adalberto Dias (2001) “Conhecer, Pensar e Educar: Os Desafios de uma Interpelação Antropológica” in Adalberto Dias de Carvalho et al. *Novo conhecimento. Nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 35-50;
- \_ CARVALHO, Adalberto Dias e BAPTISTA, Isabel (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Coleção Educação e Trabalho Social. Vol.1.Porto: Porto Editora;
- \_ CARVALHO, Adalberto Dias e BAPTISTA, Isabel (2008) “Ética e Formação Profissional. Problemáticas Antropológicas e Dilemas Éticos na Intervenção Socioeducativa” in Sarah e Banks e Kristen Nohr (coords). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol 8. Porto: Porto Editora, 19-32;

- \_ CHARLOT, Bernard (2000) *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora;
- \_ CHOPART, Jean-Nöel, (2003) *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um Campo profissional*. Coleção Educação e Trabalho, vol.5. Porto: Porto Editora, 13-22;
- \_ CROZIER, Michel (1982). “Mudança Individual e Mudança Colectiva”, in Filipe Barroso et al (orgs.) *Mudança social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte, 69-82;
- \_ DELORS, Jacques (1996) “Os Quatro Pilares da Educação” in *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Edições Asa, 77-88;
- \_ FULLAN, Michael (2003) *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA;
- \_ FREIRE, Paulo (2003) *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa*. Brasil: Paz e Terra;
- \_ GERGEN, Kenneth (1999) “Novos paradigmas na resolução de conflitos”, in Dora Schnitman e Stephen Littlejohn (orgs.) *Novos Paradigmas em mediação*. Porto alegre: Artmed, 30-45;
- \_ HIGHTON, Helena, ÁLVAREZ, Inés e GLADYS Stella (1999) “A Mediação no Cenário Jurídico: Seus Limites - A Tentação de Exercer o Poder e o Poder do Mediador Segundo sua Profissão e origem” in Dora Schnitman e Stephen Littlejohn (orgs.) *Novos Paradigmas em Mediação*. Porto Alegre: Artmed, 185-206;
- \_ LAMOUREUX, Henry (2003) *Éthique, Travail Social et Action Communautaire*. Canadá: Université du Québec ;

- \_ LOUREIRO, Armando (2005) “O Trabalho e o Saber dos Profissionais-técnicos de Educação de Adultos em Contextos Associativos”, in Telmo Caria (org.) *Saber Profissional*. Coimbra: Almedina, 169-195;
- \_ MAUREL, Élisabeth (2003) “ Da Observação à Tipologia dos Trabalhos Sociais”, in Jean-Pierre Chopart (org.) *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um Campo Profissional*. Coleção Educação e trabalho, vol.5. Porto: Porto Editora, 35-65;
- \_ MEDINA, Francisco e MUNDUATE, Lourdes (2005) “La Natureza de la Negociación”, in Francisco Medina e Lourdes Munduate (orgs.) *Gestión del Conflicto, Negociación e Mediación*. Madrid: Psicología Pirámide, 119-136;
- \_ MEIRIEU, Philippe (2002) *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer. A Coragem de Começar*. Porto Alegre. Artmed Editora;
- \_ MONTEIRO, Agostinho dos Reis (2008) *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora;
- \_ MOORE, Christopher (1998) “Abordagens para a administração e resolução de conflitos”, in Christopher Moore (org.), *O Processo de Mediação: Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos*. Porto Alegre: Artmed editora, 19-31;
- \_ OLIVEIRA, Ana e GALEGO, Carla (2005) *A Mediação Sócio-cultural: Um puzzle em Construção*. Lisboa: ACIME;
- \_ OLIVEIRA, Ana et al. (2005) “As Perspectivas da Mediação Sócio-cultural”, in Ana Oliveira e Carla Galego (orgs.) *A Mediação socio-cultural: Um puzzle em construção*. Lisboa: ACIME, 21-38;
- \_ OLIVEIRA, Otilia (2007). *Nas Margens da Infância...a comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da

Educação (especialização em Infância, Saberes e Profissões). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

- \_ PEREIRA, Fernando (2005) “Os saberes Profissionais-técnicos em Associações e Cooperativas Agrárias”, in Telmo Caria (org.) *Saber Profissional* Coimbra: Almedina; 142-167
- \_ PÉREZ, Paloma Escribá (2003) “La Comprensión de la Familia desde el Enfoque Ecosistémico”, in Ana poyatos García (coord.) *Mediación Familiar y Social en Diferentes Contextos*. Sevilha: Nau Llibres, 47-75;
- \_ PERRENOUD, Philippe (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artemed;
- \_ RIBEIRO, Agostinho (1992). “Relação educativa”. In Bártolo Paiva Campos (Coord.). *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação dos Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, 133-159.
- \_ SÁ-CHAVES, Idália (2009) “Supervisão, Complexidade e Mediação”, in Ana Maria Costa e Silva e Maria Alfredo Moreira (orgs.) *Formação e Mediação Sócio-educativa*. Porto: Arealeditores, 47-79;
- \_ SANTOS, Boaventura de Sousa (2000) *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento;
- \_ SANTOS, Boaventura de Sousa (2001) *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento;
- \_ SANTOS, Vera Reis da Costa (2001) *Conhecer-Compreender. Uma Abordagem às Relações Pais-profissionais em Intervenção Precoce*. Dissertação de Mestrado em Psicologia (na especialidade de intervenção precoce). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

- \_ SILVA, Ana Maria Costa e MOREIRA, Maria Alfredo (2009). “Falar e Escrever de Mediação no contexto actual”, in Ana Maria Costa Silva e Maria Alfredo Moreira (orgs.) *Formação e Mediação sócio-educativa*. Porto: Areal editores, 6-13;
- \_ SIX, Jean-François (2002) *Les Médiateurs*. Paris: Le Cavalier Bleu;
- \_ SOARES, Natália Fernandes (2001) *Outras Infâncias. A Situação Social das Crianças atendidas numa Comissão de Protecção e Menores*. Universidade do Minho: Centros de Estudos da Criança;
- \_ TORREMORELL, Carme Boqué (2002) *Guía de Mediación Escolar: Programa Comprensivo de Actividades de 6 a 16 años*. Espanha: Octaedro;
- \_ URY, William; BRETT, Jeanne e GOLDBERG, Stephen (2007) “Three Approaches to Resolving Disputes: Interests, Rights, and Power”, in Roy Lewicki, Bruce Barry e David Saunders *Negotiation – readings, exercises, and cases*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1-13;
- \_ VEZZULLA, Juan Carlos (2004) *Mediação Teoria e Prática; Guia para Utilizadores e Profissionais*. Lisboa: Agora Publicações.

### **Outros materiais consultados:**

- \_ Câmara Municipal de Gondomar(2009). *Diagnóstico Social do Município de Gondomar*. Aprovado em Reunião de Núcleo Executivo em Reunião Plenária do CLAS’ G de 07 de Julho de 2009;
- \_ PIRES, Joelza (s.d). “ Criança vítima de violência” Rio Grande do Sul. [on line]  
<http://www.scribd.com/doc/7237294/Joelza-Maus-Tratos-Contra-Crianças>  
21/06/1010

- \_ LEANDRO, Armando (2008). *As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens na sua modalidade alargada. Contributos para uma reflexão*. [on-line]  
[http://www.cnpcjr.pt/preview\\_documentos.asp?r=311&m=PDF](http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=311&m=PDF) 10/05/2010
- \_ Legislação consultada:  
  
Lei n.º.166/99 de 14 de Setembro- Aprova a Lei Tutelar Educativa  
  
Lei n.º.147/99 de 1 de Setembro- Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo
- \_ LOPES, Amélia, (s.d). “Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1.º CEB”, in Fernandes et al (orgs.) *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação*. Actas do 5.º. Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri, 71-77; [on-line]  
<http://catalogo.up.pt> 10/05/2010
- \_ KEMPE, Henry. “Mission”, “History”, “The battered Child Syndrome”, “The history of the kempe center and foundation” [on-line]  
<http://www.kempe.org/index.php?s=34> 20/06/2010
- \_ PAIS, José Manuel Santos (2004) “Direito à participação das crianças - um conto à procura dos seus autores”, Sessão Comemorativa do XV aniversário da Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas, promovida pela Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (CNPJCJR), 1-13. [on-line]  
[http://www.cnpcjr.pt/preview\\_documentos.asp?r=2134&m=DOC](http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=2134&m=DOC) 10/05/2010
- \_ Texto facultado na Unidade Curricular de Psicologia da Educação:  
COUSINET, Roger (1945) in *Un méthode de travail libré par groupes*. (6-7);
- \_ Texto facultado na Unidade Curricular de Percursos e Cognições da Formação:  
CORREIA, José Alberto (1993) “A licenciatura em Ciências da Educação. Uma experiência na Corrente contra a corrente”, 1-11